DOCUMENT RESUME

ED 471 057 FL 027 304

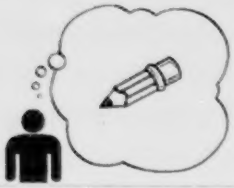
TITLE	Banque de strategies de production orale pour un enseignement explicite de la 6e a la 12e annee: Expose et interaction. Document d'appui pour les programmes d'etudes de francais langue premiere et de francais langue seconde--immersion de 1998 (Interactive Oral Presentation Strategies for Specific Instruction in Grades 6 through 12. Guide in Support of Programs Teaching French as a First Language and French as a Second Language--Immersion 1998).
INSTITUTION	Alberta Learning, Edmonton. Direction de l'education francaise.; Northwest Territories Dept. of Education, Culture and Employment, Yellowknife.
ISBN	ISBN-0-7785-1301-7
PUB DATE	2001-00-00
NOTE	162p.; For the grades 1-7 guide, see FL 027 305.
PUB TYPE	Guides - Classroom - Teacher (052)
LANGUAGE	French
EDRS PRICE	EDRS Price MF01/PC07 Plus Postage.
DESCRIPTORS	Elementary Secondary Education; Foreign Countries; *French; Guides; *Immersion Programs; *Native Language Instruction; *Oral Language; Second Language Instruction; *Teaching Methods; Transfer of Training
IDENTIFIERS	*Alberta

ABSTRACT

This teacher's guide, intended for the instruction of both French as a first language and French as a second language in an immersion setting, provides a host of strategies for teaching interactive oral presentation skills in the classroom (Grades 6 through 12). Section 1 is designed to bring the teacher's awareness to the training procedure, discussing the motivation to learn new strategies, preparing for their implementation, and the transfer of knowledge. Section 2 presents the practical aspects of oral presentation and interaction strategies, including preparation, implementation, and evaluation. Thirty-two appendixes provide examples and teaching aids in support of the main document. (AS)

Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made
from the original document.

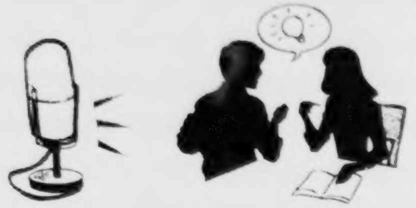
FL



ED 471 057

Banque de stratégies de production orale

Pour un enseignement explicite



Exposé Interaction

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)
☑ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.
☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.
• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

PERMISSION TO REPRODUCE AND DISSEMINATE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY
L. Hawkins
TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)
1

De la 6e à la 12e année

**Document d'appui
pour les programmes d'études de
français langue première
et de français langue seconde –
immersion de 1998**

Territoires du Nord-Ouest Éducation, Culture et Formation

Alberta LEARNING
Direction de l'éducation française

FL027304

BEST COPY AVAILABLE

Banque de stratégies de production orale

Pour un enseignement explicite

EXPOSÉ ET INTERACTION

De la 6ᵉ à la 12ᵉ année

Document d'appui pour les programmes d'études de français langue première et de français langue seconde – immersion de 1998

Territoires du Nord-Ouest Éducation, Culture et Formation

Alberta LEARNING
Direction de l'éducation française

DONNÉES DE CATALOGAGE AVANT PUBLICATION (ALBERTA LEARNING)

Alberta. Alberta Learning. Direction de l'éducation française.
Banque de stratégies de production orale pour un enseignement explicite – exposé et interaction : document d'appui pour les programmes d'études (1998) de français langue première et de français langue seconde – immersion de la 6e à la 12e année.

ISBN 0-7785-1301-7

1. Français (Langue) – – Étude et enseignement (Secondaire) – – Alberta.
2. Français (Langue) – – Étude et enseignement (Secondaire) – – Alberta – – Allophones.
3. Français (Langue) – – Étude et enseignement (Secondaire) – – Alberta – – Immersion.

I. Titre

***Remarque** : Dans cette publication, les termes de genre masculin utilisés pour désigner des personnes englobent à la fois les femmes et les hommes. Ils sont utilisés uniquement dans le but d'alléger le texte et ne visent aucune discrimination.*

Alberta Learning autorise la reproduction de la présente publication à des fins pédagogiques et sans but lucratif.

Nous nous sommes efforcés de reconnaître ici toutes nos sources et de nous conformer à la réglementation relative aux droits d'auteur. Si vous relevez certaines omissions ou erreurs, veuillez en informer Alberta Learning afin que nous puissions y remédier.

Le présent document est le produit d'une collaboration d'Alberta Learning et du ministère de l'Éducation, de la Culture et de la Formation des Territoires du Nord-Ouest.

Cette publication est destinée au/aux :

Élèves	
Enseignants	✓
Administrateurs (directeurs, directeurs généraux)	✓
Conseillers pédagogiques	✓
Parents	
Grand public	
Autres	

© Copyright © 2001, la Couronne du chef de la province d'Alberta, représentée par le ministre d'Alberta Learning.
Alberta Learning, Direction de l'éducation française, 11160, avenue Jasper, Edmonton (Alberta), T5K 0L2.
Téléphone : (780) 427-2940
Télécopieur : (780) 422-1947
Courriel : def@edc.gov.ab.ca

TABLE DES MATIÈRES

Liste des activités et des encadrés pédagogiques 3
Introduction 5
Organisation du document 6

PREMIÈRE SECTION : SENSIBILISATION À LA DÉMARCHE D'APPRENTISSAGE 9

La préparation (1er temps) 10
- Motivation à l'apprentissage 10
- Activation des connaissances antérieures 11
- Exploration de l'objet d'apprentissage 12

La réalisation (2e temps) 13
- Modelage – Planification de l'enseignement 13

L'intégration (3e temps) 23
- Transfert des connaissances 23

DEUXIÈME SECTION : PRÉSENTATION DES STRATÉGIES DE PRODUCTION ORALE (EXPOSÉ – INTERACTION) 29

Présentation des stratégies contenues dans la banque 30
- Présentation de chaque stratégie 31

Partie A : PRÉSENTATION DES STRATÉGIES D'EXPOSÉ . . . 33

Introduction 34

Planification de l'exposé 35
- Stratégies de planification 35
  Regroupements 38
- Analyse et modelage des stratégies de planification 40

Gestion de l'exposé 65
- Stratégies de gestion 65
  Regroupements 67
- Analyse et modelage des stratégies de gestion 68

Évaluation de l'exposé 77
- Stratégie d'évaluation 77
- Analyse et modelage d'une stratégie d'évaluation 78

Partie B : PRÉSENTATION DES STRATÉGIES D'INTERACTION 83

Introduction 84

Gestion de l'interaction 85
- Stratégies de gestion 85
  Regroupements 87
- Analyse et modelage des stratégies de gestion 88

Évaluation de l'interaction 101
- Stratégie d'évaluation 101
- Analyse et modelage d'une stratégie d'évaluation 102

ANNEXES (Exposé, Interaction, Bibliographie) 105

Liste des activités et des encadrés pédagogiques

ACTIVITÉS

1re activité : Précision de vos attentes par rapport à ce document 10

2e activité : Réflexion personnelle sur l'enseignement de la production orale 11

3e activité : Prise de conscience des pratiques pédagogiques mises en œuvre lors de l'enseignement de la production orale (exposé et interaction) 12

4e activité : Réflexion sur la planification des apprentissages 22

5e activité : Planification d'un RAS 24

6e activité : Planification de la démarche d'apprentissage 25

ENCADRÉS PÉDAGOGIQUES

- La motivation à l'apprentissage 10
- L'activation des connaissances antérieures 11
- La métacognition 12
- La validation des connaissances 13
- Le modelage 14
- Les trois temps de la démarche d'apprentissage 23

Introduction

La banque de stratégies de production orale (exposé – interaction) s'adresse aux enseignants du secondaire desservant les clientèles francophone ou d'immersion. Elle fournit des pistes pour analyser ses pratiques pédagogiques liées à l'enseignement de la production orale. Elle fait partie d'un ensemble de banques de stratégies* élaborées par Alberta Learning dans le but de faciliter la mise en œuvre des programmes de français langue première et français langue seconde – immersion de 1998.

Le présent document a pour but :

- d'offrir aux enseignants l'occasion d'approfondir leur compréhension des résultats d'apprentissage spécifiques (RAS*) relatifs à la production orale (exposé – interaction) que l'on retrouve dans le programme de français langue première de 1998 dans la section « Communication orale » (RAS : CO5, CO8 et CO9) et les RAS de production orale que l'on retrouve dans le programme de français langue seconde – immersion de 1998 (RAS : PO4 et PO5);

- de fournir aux enseignants un modèle d'enseignement explicite de stratégies (RAS); le modelage tient compte des trois types de connaissances – déclaratives (QUOI), conditionnelles (POURQUOI et QUAND) et procédurales (COMMENT);

- de faciliter la planification de RAS à l'intérieur de tâches;

- de faire découvrir aux enseignants les possibilités de transfert quant à l'application d'une stratégie;

- de sensibiliser les enseignants à la démarche d'apprentissage d'un RAS ou d'une tâche.

Nous espérons que cette banque de stratégies vous sera des plus utiles et que vous pourrez aller encore plus loin dans l'enseignement de la production orale avec vos élèves afin qu'ils deviennent des orateurs et des interlocuteurs de plus en plus efficaces.

Bonne découverte et bonne planification!

* *Un RAS est équivalent à une stratégie, s'il est tiré de la section de planification ou de gestion du programme d'études (y compris les RAS d'évaluation). Ces RAS sont observables et on peut les repérer dans le programme d'études à l'aide du symbole A°; les RAS ayant trait au produit sont identifiés par le symbole A* et sont mesurables. Nous ne traitons pas de ces RAS dans le présent document.*

BEST COPY AVAILABLE

Organisation du document

Nous vous suggérons de feuilleter ce document dans le but de vous familiariser avec ses diverses composantes et sa mise en pages. Vous allez remarquer qu'on y trouve deux sections ayant des buts distincts.

La **première section** vise à sensibiliser les enseignants à la démarche d'apprentissage de la production orale :

Sensibilisation à la démarche d'apprentissage

Pages

La préparation (1er temps)

10 • Motivation à l'apprentissage
11 • Activation des connaissances antérieures
12 • Exploration de l'objet d'apprentissage

La réalisation (2e temps)

13 • Modelage – Planification de l'enseignement
15 – Planification d'un RAS
17 – Planification de la démarche d'apprentissage
20 – Planification d'une tâche de production orale (exposé)

L'intégration (3e temps)

23 • Transfert des connaissances
23 – Mise en pratique
24 – Planification d'un RAS
25 – Planification de la démarche d'apprentissage
27 – Planification d'une tâche d'exposé ou d'interaction

La **deuxième section** fournit une analyse et un modelage de chacun des résultats d'apprentissage spécifiques (RAS) présentés dans les programmes de français langue première et de français langue seconde – immersion de 1998 :

Présentation des stratégies de production orale

Pages

30 **Présentation des stratégies contenues dans la banque**

31 **Présentation de chaque stratégie**

Partie A : Présentation des stratégies d'exposé

34 **Introduction**
35 **Planification de l'exposé**
35 • Stratégies de planification
38 Regroupements
40 • Analyse et modelage des stratégies de planification

65 **Gestion de l'exposé**
65 • Stratégies de gestion
67 Regroupements
68 • Analyse et modelage des stratégies de gestion

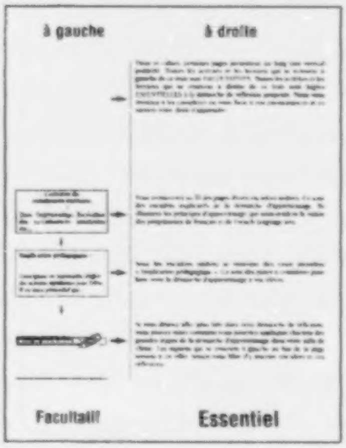
77 **Évaluation de l'exposé**
77 • Stratégies d'évaluation
78 • Analyse et modelage d'une stratégie d'évaluation

Partie B : Présentation des stratégies d'interaction

84 **Introduction**
85 **Gestion de l'interaction**
85 • Stratégies de gestion
87 Regroupements
88 • Analyse et modelage des stratégies de gestion

101 **Évaluation de l'interaction**
101 • Stratégie d'évaluation
102 • Analyse et modelage d'une stratégie d'évaluation

Des activités de réflexion sont rattachées à chacun des trois temps de la démarche d'apprentissage présentée dans la **première section**. Il est important de faire les activités dans l'ordre où elles sont présentées, pour bien vous approprier cette démarche.



Dans la première section de ce document, certaines pages présentent un long trait vertical pointillé. Toutes les activités et les lectures qui se trouvent **à gauche** de ce trait sont FACULTATIVES. Toutes les activités et les lectures qui se trouvent **à droite** de ce trait sont jugées ESSENTIELLES à la démarche de réflexion proposée. Nous vous invitons à les compléter en vous fiant à vos connaissances et en suivant votre désir d'apprendre.

> L'ACTIVATION DES CONNAISSANCES ANTÉRIEURES
>
> Dans l'apprentissage, l'activation des connaissances antérieures est…

Vous trouverez, au fil du texte, divers encadrés ombrés. Ce sont des encadrés explicatifs de la démarche d'apprentissage. Ils illustrent les principes d'apprentissage qui sous-tendent la vision des programmes de français langue première et de français langue seconde – immersion.

> **Implication pédagogique :**
>
> *L'enseignant est responsable d'offrir des activités signifiantes pour l'élève. Il est aussi primordial que…*

Sous les encadrés ombrés se trouvent des cases intitulées « Implication pédagogique ». Ce sont des pistes à considérer pour faire vivre la démarche d'apprentissage à vos élèves.

Mise en application

Si vous désirez aller plus loin dans cette démarche de réflexion, vous pouvez noter comment vous pourriez appliquer chacune des grandes étapes de la démarche d'apprentissage dans votre salle de classe. Les espaces qui se trouvent à gauche, au bas de la page, servent à cet effet. Sentez-vous libre d'y inscrire vos idées et vos réflexions.

BEST COPY AVAILABLE

PREMIÈRE SECTION

Sensibilisation à la démarche d'apprentissage

La préparation (1er temps)

- Motivation à l'apprentissage
- Activation des connaissances antérieures
- Exploration de l'objet d'apprentissage

La réalisation (2e temps)

- Modelage – Planification de l'enseignement
  - Planification d'un RAS
  - Planification de la démarche d'apprentissage
  - Planification d'une tâche de production orale (exposé)

L'intégration (3e temps)

- Transfert des connaissances
  - Mise en pratique
  - Planification d'un RAS
  - Planification de la démarche d'apprentissage
  - Planification d'une tâche d'exposé ou d'interaction

BEST COPY AVAILABLE

MOTIVATION À L'APPRENTISSAGE

1re activité

Précision de vos attentes par rapport à ce document

Quand une personne essaie de déterminer ce qu'une tâche va lui rapporter personnellement, professionnellement ou socialement et qu'elle la juge utile, elle se sent davantage prête à l'entreprendre. Quand on lui fournit de bonnes raisons pour mener cette tâche à terme, on favorise alors son engagement, sa participation et sa persistance dans la réalisation de cette tâche.

LA MOTIVATION À L'APPRENTISSAGE

On peut susciter l'intérêt et l'engagement dans une tâche de la part de quelqu'un si on explicite la signification de cette tâche. La personne peut alors reconnaître que la tâche présentée a des retombées utiles et fonctionnelles dans sa vie actuelle et future.

↓

Implication pédagogique :

L'enseignant est responsable d'offrir des activités signifiantes pour l'élève. Il est aussi primordial que l'enseignant aide l'élève à donner un sens à la tâche et à voir les applications possibles des apprentissages dans des contextes concrets et variés.

↓

Mise en application

Cette première activité sert à stimuler votre intérêt pour la tâche que vous allez accomplir et à anticiper les retombées personnelles et professionnelles.

1. À partir d'un survol du document, de la table des matières et de la liste des activités et des encadrés pédagogiques, ainsi que de la lecture de l'introduction, vous avez probablement commencé à formuler **vos attentes par rapport au contenu de ce document**. Que pensez-vous que ce document va vous apporter?

Pistes de réflexion

2. Au fur et à mesure que vous avancez dans votre démarche de réflexion, vos attentes vont sans doute se préciser. Vous pourrez, au besoin, les ajuster en fonction de ce que vous pensez et de ce que vous aimeriez découvrir sur l'enseignement de la production orale. Vous pouvez utiliser l'espace ci-dessous pour formuler **vos attentes par rapport à ce document**.

Pistes de réflexion

3. Parmi les difficultés que vous avez rencontrées dans votre enseignement de la production orale, lesquelles aimeriez-vous résoudre? Comment cette banque pourrait-elle vous permettre de surmonter ces difficultés?

Pistes de réflexion

ACTIVATION DES CONNAISSANCES ANTÉRIEURES

2e activité

Réflexion personnelle sur l'enseignement de la production orale

À partir du moment où vous avez pris conscience de l'importance de l'enseignement de la production orale vous avez commencé à développer toutes sortes de stratégies[1] d'enseignement pour favoriser, chez vos élèves, l'apprentissage de stratégies de production orale. Les questions suivantes ont pour but d'activer vos connaissances antérieures[2] sur votre enseignement de l'exposé et de l'interaction.

L'ACTIVATION DES CONNAISSANCES ANTÉRIEURES[2]

Dans l'apprentissage, l'activation des connaissances antérieures est extrêmement importante. Toute information qu'une personne aborde doit être mise en relation avec ses connaissances antérieures. Elle ne peut traiter de façon significative que les informations qui ont des liens avec ce qu'elle connaît déjà. Les connaissances antérieures constituent en quelque sorte le matériel de base nécessaire à la construction d'une nouvelle représentation.

↓

Implication pédagogique :

En activant les connaissances antérieures de l'apprenant, l'enseignant atteint trois objectifs :

- *il rend disponible, chez l'apprenant, les connaissances qui lui serviront de point de référence pour la construction du savoir;*
- *il identifie les connaissances erronées ou les idées préconçues qui pourraient faire obstacle à la construction d'un nouveau savoir;*
- *il aide l'apprenant à organiser les connaissances relatives à l'objet d'apprentissage. De plus, ce retour sur les connaissances antérieures valorise l'apprenant en lui faisant prendre conscience de ce qu'il sait déjà.*

↓

Mise en application

Pensez à la dernière tâche de production orale que vous avez planifiée.

1. Pourquoi aviez-vous choisi l'exposé ou la discussion en question?

2. Quels apprentissages visiez-vous pour vos élèves avec cette tâche?

3. Décrivez brièvement les étapes que vous avez suivies pour faire l'enseignement des apprentissages visés dans cette tâche.

4. Quels critères de réussite personnelle vous étiez-vous fixés pour évaluer si votre planification a bien fonctionné?

5. D'après vous, est-ce que vos élèves ont effectivement acquis les apprentissages visés? Comment qualifieriez-vous cette acquisition?

6. En gros, que retenez-vous de cette situation d'exposé ou d'interaction?

---

[1] En règle générale, une stratégie est une décision globale, optimale et ingénieuse qui vise l'atteinte d'une cible [un but] présentant une certaine difficulté ou un certain risque d'échec. (Source : *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 1998, p. 523.) Dans le cadre des programmes d'études de 1998, une stratégie est un outil mis à la disposition d'un apprenant dans le but de favoriser au mieux l'atteinte d'objectifs dans une situation d'apprentissage.

[2] L'expression « connaissances antérieures » désigne l'ensemble des connaissances sur le monde, y compris les expériences personnelles qu'un individu emmagasine dans sa mémoire. Cela inclut les réalités physiques, sociales, linguistiques, conceptuelles, affectives et spirituelles et les relations qui existent entre ces réalités.

EXPLORATION DE L'OBJET D'APPRENTISSAGE

3e activité

Prise de conscience des pratiques pédagogiques mises en œuvre lors de l'enseignement de la production orale (exposé et interaction)

Dans le feu de l'action, on ne prend pas toujours conscience de toutes les pratiques pédagogiques auxquelles on a recours pour enseigner la production orale. Cette troisième activité sert à préciser les moyens que vous utilisez avec vos élèves.

LA MÉTACOGNITION

La métacognition porte sur la connaissance et le contrôle des stratégies cognitives et des facteurs affectifs. Elle joue un rôle très important dans l'acquisition des connaissances. Pour assurer l'exécution méthodique et efficace d'une tâche d'apprentissage, l'apprenant doit gérer activement non seulement la mise en relation de ses connaissances antérieures avec les informations présentées, mais également la mise en application des stratégies qu'il a sélectionnées. Il supervise la mise en application de ces stratégies. Il fait également une gestion constante de son niveau d'engagement dans la tâche. À la fin de la démarche, il effectue aussi une évaluation systématique de la tâche réalisée.

↓

Implication pédagogique :

L'enseignant doit guider l'apprenant dans sa réflexion sur sa démarche pour s'approprier un nouveau concept ou pour accomplir une tâche. Tant que l'apprenant n'a pas formulé de façon explicite sa façon de traiter un « problème », et tant qu'il n'aura pas organisé les nouvelles connaissances, il ne restera pour l'apprenant que le souvenir de déjà vu ou de déjà entendu.

↓

Mise en application

Dans votre pratique, comment faites-vous pour rendre les élèves conscients des stratégies d'exposé et d'interaction qu'ils apprennent et qu'ils appliquent?

MODELAGE – Planification de l'enseignement

Les activités qui suivent vous permettront de valider (confirmer ou infirmer) les pratiques pédagogiques que vous mettez déjà en œuvre et, possiblement, d'en acquérir d'autres.

LA VALIDATION DES CONNAISSANCES

Dans tout contexte d'apprentissage, l'apprenant est confronté à la problématique de la sélection des informations (valables et pertinentes) et par le fait même, à l'élimination de certaines d'entre elles (non valables et non pertinentes). C'est ainsi qu'il construit son savoir : il ajoute, il retranche et modifie ses connaissances en mettant continuellement en perspective ce qui lui est présenté à la lumière de ce qu'il connaît déjà.

↓

Implication pédagogique :

L'enseignant doit placer les élèves dans des contextes qui les incitent à valider leurs connaissances, à les discuter, à les confronter, à les nuancer, à les exemplifier dans le but de les confirmer ou de les modifier.

↓

Mise en application

Cette section a pour but :

- de fournir des modèles de planification de l'enseignement de la production orale, dans ce cas, l'exposé;
- de situer vos connaissances et vos habiletés à planifier l'enseignement de l'exposé en les comparant aux modèles proposés.

LE MODELAGE

Le modelage est une pratique pédagogique au cours de laquelle un expert explique à voix haute ce qui se passe dans sa tête quand il fait face à une situation similaire à celle proposée aux élèves. Il décrit son activité cognitive et métacognitive de sorte que les élèves puissent s'identifier à celle-ci et repérer les stratégies les plus efficaces pour ensuite les appliquer à leur projet. Être un modèle, c'est exprimer à voix haute et d'une façon organisée à un apprenant ce qu'il doit faire pour traiter les informations et prendre des décisions judicieuses dans la réalisation d'une tâche.

↓

Implication pédagogique :

Pour être en mesure de modeler efficacement l'objet d'apprentissage, il faut tout d'abord que l'enseignant analyse le degré de complexité et d'abstraction de l'objet d'apprentissage. Il doit également déterminer les connaissances préalables et les difficultés inhérentes à cet objet d'apprentissage. Il faut que l'enseignant apprenne à réfléchir à ce qu'il fait cognitivement pour être en mesure de bien modeler l'objet d'apprentissage pour ses élèves.

↓

Mise en application

Le modelage sert à mettre en évidence un processus efficace de planification. Vous pourrez observer les étapes de la planification d'un résultat d'apprentissage spécifique (RAS) relatif à l'exposé et la planification de la démarche enseignement – apprentissage.

Prenez le temps de lire les exemples de planification aux pages 15 à 21 et répondez ensuite aux deux questions qui suivent :

- Qu'est-ce qui distingue les trois genres de planification?

- Comment ces trois planifications se complètent-elles?

Planification d'un RAS

Mise en situation

J'enseigne à la neuvième année. Les élèves à cet âge ont, bien souvent, beaucoup d'appréhension et de réserves envers la présentation orale à l'avant de la classe. Ayant peur de l'image qu'ils pourraient créer d'eux-mêmes, ils n'aiment pas être exposés à l'œil et l'esprit critique de leurs pairs. Pour contrer cette appréhension, je me donne comme défi de présenter aux élèves des projets à l'oral susceptibles de les motiver et de les rendre fiers de leurs habiletés à communiquer. Pour ce faire, je vise de faire de l'exposé oral davantage un jeu qu'une présentation officielle. L'accent sera donc mis sur les moyens que prendra le présentateur pour ***sélectionner le contenu (et le format) de son exposé en tenant compte de l'intérêt et des besoins du public cible*** (FR et IMM – 7ᵉ année).

Je considère que les élèves ont déjà une base sur laquelle appuyer cet apprentissage. La plupart des élèves de ce niveau ont réussi à faire des présentations orales intéressantes lorsqu'ils étaient à l'élémentaire. Malheureusement, depuis leur entrée au secondaire, l'aisance et le plaisir de faire des productions orales ont grandement diminué. Mon but, cette année, sera vraiment de fournir aux élèves des outils efficaces pour faire des présentations orales, qui sont des occasions privilégiées pour conquérir un public et développer une fierté vis-à-vis des habiletés d'orateur acquises.

Je crois que mon intention étant très claire, je peux planifier mes activités orales en gardant toujours en vue le résultat d'apprentissage spécifique que je veux atteindre et en choisissant les idées les plus stimulantes et efficaces lors de ma démarche d'apprentissage.

Critères de réussite personnelle

- Bien cerner les besoins des élèves tout au long de l'apprentissage.
- Définir clairement la complexité du RAS visé afin de mieux planifier mon enseignement.
- Apporter les ajustements nécessaires à la planification.
- Expliquer clairement aux élèves l'importance de cet apprentissage.

QUOI

Prévoir des moyens de capter et de maintenir l'attention du public ou sélectionner le contenu (et la forme) de son exposé en fonction de l'intérêt et des besoins du public cible.

POURQUOI

On fait appel à cette stratégie dans le but de rejoindre efficacement l'auditoire auquel on s'adresse.

QUAND

On utilise cette stratégie pendant toute production orale, et ce, dans n'importe quelle matière :

- à partir du choix du sujet, de son exposé et du genre d'exposé qu'on veut faire;
- à partir de l'identification des moyens mis à sa disposition pour faire l'exposé;
- à partir de ses connaissances du public cible (les besoins d'information de ce dernier, sa connaissance du sujet, sa maturité, sa maîtrise de la langue, etc.);
- à partir de ses habiletés linguistiques, artistiques, sociales, etc.

Métacognition

On utilise aussi cette stratégie afin de résoudre certains problèmes de production orale si, lors d'une situation antérieure semblable :

- on a perdu l'intérêt des auditeurs;
- on s'est senti mal à l'aise face aux personnes à qui on s'adressait.

COMMENT

On fait appel à cette stratégie en suivant la **démarche** ci-dessous :

- **Identifier les aspects qui nous gênent dans l'idée de faire une présentation orale;**
- **Déterminer comment contourner ces aspects, à partir de suggestions des pairs ou de l'enseignant;**
- **Réfléchir aux présentations antérieures afin d'identifier les moyens ou les éléments** (utilisés par soi-même ou par un autre présentateur) **qui ont capté et maintenu l'intérêt du public;**
- **Sélectionner les moyens, parmi ceux identifiés, qui pourraient servir à capter et à maintenir l'attention du public pour sa présentation;**
- **Identifier tous les moyens visuels, linguistiques, techniques, etc., ainsi que le format qui pourraient le mieux accrocher le public et appuyer ses propos;**
- **Se prémunir de supports ou de moyens pour appuyer sa présentation;**
- **Préparer sa présentation de manière à ce que les moyens prévus dirigent et concentrent l'attention du public sur le contenu;**
- **S'exercer en recourant aux moyens prévus et les ajuster, si nécessaire.**

Complexité de l'apprentissage

- être capable :
  - d'évaluer ses forces et ses faiblesses lors d'une présentation orale,
  - de bien identifier les caractéristiques du public cible,
  - de se donner le défi de conquérir le public cible,
  - de surmonter sa gêne;
- trouver des moyens visuels, linguistiques, techniques, etc., ainsi qu'un format de présentation adéquats et susceptibles de capter et de maintenir l'intérêt du public.

Planification de la démarche d'apprentissage

Préparation

Motivation à l'apprentissage d'un RAS

Je vais :

- parler de mon expérience lorsque j'étais un élève du secondaire et de mes réserves à faire des exposés devant la classe parce que je ne savais pas comment m'y prendre et que j'étais gêné;
- mentionner aux élèves que je suis conscient du fait qu'une présentation est un défi et que j'aimerais leur enseigner une stratégie qui leur permettra de mieux réussir leur production orale tout en y prenant plaisir.
- Je vais ajouter qu'au cours des prochains jours, je vais axer mon enseignement sur des façons de bien sélectionner le contenu (et la forme) de son exposé en tenant compte de l'intérêt et des besoins du public cible pour capter et maintenir l'intérêt de ce dernier.
- Je vais ajouter qu'ils ont déjà développé quelques habiletés de production orale (exposé) susceptibles de faciliter cet apprentissage. Je vais préciser quels sont ces apprentissages.

Activation des connaissances antérieures

Je vais :

- demander aux élèves de nommer et de décrire brièvement les expériences d'exposés ou de présentations qu'ils ont trouvées agréables et les raisons qui leur ont fait apprécier ces projets à l'oral (type et formes de présentation, durée, année scolaire, etc.);
- demander aux élèves d'énumérer des occasions dans la vie de tous les jours ou des contextes spéciaux où l'on doit faire des présentations devant un public;
- demander aux élèves d'identifier ce qui peut rendre les exposés pénibles et de préciser les habiletés que les présentations orales permettent de développer;
- demander aux élèves d'identifier, en petites équipes, les caractéristiques d'un bon orateur (ou un orateur efficace). Un porte-parole doit rapporter le résultat de la discussion après l'échange (en profiter pour faire réaliser aux élèves que le rôle de porte-parole est en même temps un rôle d'orateur qu'on est amené souvent à jouer dans la vie quotidienne);
- faire ressortir les trois caractéristiques principales d'un bon orateur (avoir quelque chose à dire, s'exprimer aisément en tenant compte de son auditoire et se faire agréable à écouter), **d'où l'importance de sélectionner le contenu (et la forme) de son exposé en fonction des besoins et de l'intérêt du public cible** pour mieux capter et maintenir l'attention de ce dernier.

Exploration des caractéristiques de l'objet d'apprentissage

Je vais :

- présenter aux élèves des exemples NON en leur faisant visionner ou écouter des productions orales d'élèves des *Modèles de rendement langagier* de 7e année et/ou 9e année en immersion illustrant le rendement 1. Les élèves devront identifier les points faibles de ces présentations (en équipe de deux ou individuellement). Ensuite, je vais présenter des exemples OUI (rendement 2 ou 3) et demander aux élèves de relever les points forts de ces présentations;
- leur demander ensuite, en équipe de trois, de faire la liste de 10 moyens (minimum) susceptibles de capter et de maintenir l'intérêt des auditeurs.

Réalisation

Modelage

Je vais :

- modeler pour eux la démarche et les moyens pour sélectionner le contenu (et la forme) de mon exposé en fonction des besoins et de l'intérêt du public cible pour mieux capter et maintenir l'attention de ce dernier, en leur faisant un exposé descriptif/narratif d'une anecdote de mon enfance. Je tiendrai compte des informations recueillies au cours des activités précédentes pour orienter mon modelage. J'en profiterai pour modeler quelques moyens que je juge particulièrement utiles chez un orateur efficace. Les élèves devront observer la démarche et les moyens utilisés;
- dégager avec eux les caractéristiques de la démarche (voir le **comment** – les connaissances procédurales dans la section *Planification d'un RAS*);
- dégager avec eux les moyens que j'ai utilisés et ajouter tout nouveau moyen à la liste élaborée par les élèves;
- décider avec eux sur quoi ils devront prêter une attention particulière au cours des prochaines activités de production orale (exposé) pour améliorer leur efficacité à sélectionner le contenu (et la forme) de leur exposé en fonction des besoins et de l'intérêt du public cible dans le but de mieux capter et maintenir l'attention de ce dernier.

Pratique guidée

Je ne vais pas faire de pratique guidée. Je vais plutôt inviter les élèves à faire au moins deux présentations orales en équipe (pratique collective), ce qui les intimide souvent moins, pour mettre à profit divers moyens de capter et de maintenir l'intérêt du public.

Pratique coopérative

1re activité d'équipe

Je vais :

- placer les élèves en équipes de deux;
- leur demander de choisir chacun une blague connue ou dans Internet et de la raconter en incluant le plus d'éléments visuels possibles ou d'éléments susceptibles de capter et de maintenir l'attention du public. Choisir une blague courte de préférence;
- demander à chacune des équipes de monter un petit scénario dans lequel deux personnes se rencontrent et elles en arrivent à raconter chacune sa blague (par exemple, deux pêcheurs en train de pêcher se racontent deux blagues sur la pêche);
- revenir sur l'activité lorsque chaque équipe a fait sa présentation et demander aux élèves comment ils s'y sont pris pour sélectionner le contenu (et la forme) de mon exposé en fonction des besoins et de l'intérêt du public cible ainsi que les moyens qui leur permettraient de capter et de maintenir l'attention de l'auditoire.

2e activité d'équipe

Je vais :

- placer les élèves en équipes de trois;
- leur demander de choisir un sujet sur la vie de tous les jours et de trouver quelques informations qui s'y rapportent. Le but de l'activité est de mettre plutôt l'accent sur les supports visuels utilisés lors d'une présentation orale que sur le contenu, bien que l'information choisie doive aussi être pertinente (voir Exemple de présentation orale à l'annexe 9). Il est possible de photocopier cet exemple et de demander à trois élèves de préparer cet exposé et de le présenter devant le reste de la classe. (*Noter que la présentation porte sur l'arachide et que, lors de l'exposé, on propose de faire circuler des arachides dans la classe. S'assurer que cela ne représente aucun danger pour les élèves allergiques aux arachides dans votre classe.*)

Leur demander de choisir au moins trois moyens de capter l'attention du public parmi les moyens suivants :

- un moyen visuel (illustration, photo);
- un moyen scriptural (écriture d'un ou de quelques mots clés au tableau);
- un moyen technologique (rétroprojecteur, présentation informatique, etc.);
- un moyen sonore ou audiovisuel (enregistrement vidéo ou audio, etc.);
- une anecdote (blague trouvée dans Internet), ou
- d'autres moyens (accessoires, costumes, éléments de décor, effets dramatiques, etc.).

> **Note** : *Quelques-uns de ces moyens peuvent découler de l'activation des connaissances faite en début d'activité. Ajouter tout moyen pertinent pour compléter cette liste.*

À la fin des présentations, revenir sur l'activité et demander aux élèves comment ils s'y sont pris pour sélectionner le contenu (et la forme) de son exposé en fonction des besoins et de l'intérêt du public

cible et de choisir les moyens les plus efficaces qui leur permettraient de capter et de maintenir l'attention de l'auditoire.

Je vais déterminer s'il est nécessaire de présenter d'autres activités reliées à ce résultat d'apprentissage [sélectionner le contenu (et la forme) de son exposé en fonction des besoins et de l'intérêt du public cible pour mieux capter et maintenir l'attention de ce dernier]. Si nécessaire, je vais préparer une activité de présentation orale et je jouerai le rôle de quelqu'un qui interviewe des invités.

Pratique autonome

Je vais placer les élèves en situation d'évaluation formative afin de déterminer s'ils peuvent mettre à profit divers moyens de capter et de maintenir l'intérêt des auditeurs.

Intégration

Transfert des connaissances

Je vais présenter des tâches semblables, mais un peu plus complexes afin d'assurer le transfert de ces nouvelles connaissances [sélectionner le contenu (et la forme) de son exposé en fonction des besoins et de l'intérêt du public cible pour mieux capter et maintenir l'attention de ce dernier]. Par exemple, lorsqu'on abordera le prochain thème d'études sociales, je leur demanderai de préparer une courte présentation sur un des aspects du pays à l'étude, en recourant à des moyens ingénieux pour capter et maintenir l'intérêt de l'auditoire.

Planification d'une tâche de production orale (exposé)

Je sais que chaque tâche de production orale (exposé) que je proposerai à mes élèves dans le cadre de la démarche d'apprentissage doit s'inscrire clairement dans la séquence d'enseignement. Pour m'en assurer, j'utiliserai les quatre questions de base – QUOI, POURQUOI, QUAND, COMMENT – et je les relierai à la tâche. J'analyserai également la complexité du discours.

QUOI

Produire un message publicitaire.

POURQUOI

Contenu : dans le but de vendre un produit ou une idée.
Apprentissage de la production orale (exposé) : dans le but d'utiliser des moyens de capter et de maintenir l'intérêt du public.

QUAND

À l'étape de la **préparation** : **activation des connaissances antérieures** sur la stratégie de production orale (exposé) visée.

COMMENT

Je vais :

- faire écouter des contre-exemples de publicités radiophoniques (Utiliser les *Modèles de rendement langagier, 9e année immersion, Exemples de travaux d'élèves*, exemples illustrant le rendement 1);
- demander aux élèves de trouver les faiblesses de ces productions;
- faire écouter des exemples du rendement 3 et demander aux élèves d'en trouver les forces;
- dégager avec les élèves les éléments qui font qu'une publicité est accrocheuse;
- demander aux élèves d'identifier trois publicités qu'ils jugent bien réussies (à la télé et à la radio) et discuter de ces publicités en classe (le lendemain ou quelques jours plus tard). Ajouter ces moyens à la liste déjà créée;
- demander de préparer, en équipe ou individuellement, une publicité radiophonique en incluant quelques-uns des moyens jugés efficaces pour capter et maintenir l'intérêt du public. Cette publicité pourra être enregistrée, présentée en ombres chinoises ou derrière un paravent, à l'aide d'un microphone ou de vive voix.

À la fin de la présentation toutes les publicités sont présentées, discuter en grand groupe :

1. des moyens utilisés pour rendre leur publicité accrocheuse;
2. des difficultés rencontrées dans la réalisation du produit;
3. des publicités où les moyens utilisés se sont avérés le plus efficaces.

Analyse de la complexité de la tâche

Certains élèves ou équipes concentreront davantage leur énergie sur les moyens que sur le contenu. Leur faire réaliser que le message qu'ils passent est aussi important que la façon dont il le passe.

Les élèves peuvent réaliser leur production en sautant l'étape où ils doivent s'exercer.

L'échéancier doit être très précis pour les élèves qui travaillent en équipe.

L'enregistrement des publicités doit être bien orchestré, de même que les présentations de vive voix.

4^e^ activité

Réflexion sur la planification des apprentissages

Vous venez de lire la planification d'un RAS, celle de la démarche d'apprentissage et celle d'une tâche.

Revenons maintenant aux deux questions de la page 14.

a) Qu'est-ce qui distingue les trois genres de planification?

b) Comment ces trois planifications se complètent-elles?

À la suite de votre lecture, donnez votre définition personnelle des trois concepts suivants :

- Qu'est-ce qu'un RAS?

- Qu'est-ce qu'une tâche?

- Qu'est-ce qu'un scénario d'apprentissage?

- Comment les planifications de RAS et de tâches s'inscrivent-elles dans un scénario d'apprentissage?

25

TRANSFERT DES CONNAISSANCES

Mise en pratique

Les exemples de planification que vous venez de lire vous ont permis de réfléchir à vos pratiques pédagogiques liées à l'enseignement de la production orale. Vous avez ainsi pu valider (confirmer ou infirmer) vos connaissances et en découvrir de nouvelles dans ce domaine. Le but des activités suivantes est de passer de la théorie à la pratique.

LES TROIS TEMPS DE LA DÉMARCHE D'APPRENTISSAGE

La démarche d'apprentissage, découlant de la vision qui sous-tend les nouveaux programmes de français, vise à permettre à l'apprenant la prise de conscience nécessaire pour s'approprier un objet d'apprentissage, en lui donnant l'occasion d'activer ses connaissances antérieures, d'explorer et de verbaliser les connaissances qu'il a acquises. Par diverses pratiques, elle favorise aussi le transfert de ces connaissances dans toutes sortes de contextes. Avec cette démarche, on peut davantage être en mesure de dire que « non seulement l'apprenant a appris, mais il a en plus compris ». (Noiseux, 1997)

↓

Implication pédagogique :

L'enseignant doit planifier un scénario d'enseignement / apprentissage en tenant compte des caractéristiques de chacun des temps de la démarche. Il doit ajuster le temps alloué aux apprentissages en fonction de la complexité de l'objet d'apprentissage et des connaissances antérieures des élèves.

↓

Mise en application

La prochaine activité a pour but de vous familiariser avec l'analyse des résultats d'apprentissage présentés dans la deuxième section de ce document, en planifiant vous-même une série d'activités visant l'appropriation d'une stratégie d'exposé ou d'interaction adaptée aux besoins de vos élèves.

Maintenant, nous vous proposons de sélectionner une des stratégies parmi celles que vous trouvez dans le programme de français langue première ou de français langue seconde – immersion et que vous aimeriez travailler avec vos élèves. Vous pouvez utiliser l'espace réservé à cet effet à la page suivante.

- Sélectionnez une stratégie d'exposé ou d'interaction à partir d'un besoin identifié chez les élèves (nommer clairement le besoin identifié afin de choisir la stratégie la plus appropriée).
- Consultez la banque de stratégies et prenez connaissance des caractéristiques du RAS visé.
- Définissez le contexte dans lequel vous prévoyez enseigner cette stratégie.
- Établissez vos critères de réussite personnelle.
- Analysez la complexité de la stratégie d'exposé ou d'interaction (Quelles sont les difficultés que les élèves pourraient avoir à surmonter pour s'approprier cette stratégie?).

5e activité

Planification d'un RAS

Besoin identifié

RAS sélectionné

Contexte d'apprentissage

Critères de réussite personnelle

Analyse de la complexité du RAS

6e activité

Planification de la démarche d'apprentissage

Préparation

1er temps de la démarche d'apprentissage

Motivation à l'apprentissage du RAS

Activation des connaissances antérieures

Exploration des caractéristiques de l'objet d'apprentissage

Réalisation

2e temps de la démarche d'apprentissage

Modelage

Pratique guidée

Pratique coopérative

Pratique autonome

Intégration

3e temps de la démarche d'apprentissage

Transfert des connaissances

29

Planification d'une tâche d'exposé ou d'interaction

Bâtir la tâche en tenant compte des besoins et des intérêts des apprenants

Quoi

Pourquoi et quand

Comment

Analyse de la complexité de la tâche

Voilà, c'était la dernière activité de cette première section du cahier.

1. Il ne vous reste plus qu'à vérifier si **vos attentes de départ** par rapport à ce document ont été comblées. Notez vos impressions générales qui refléteront votre niveau de satisfaction quant aux attentes que vous vous étiez fixées à la page 10 de ce document.

Pistes de réflexion

2. Quelles démarches personnelles et collectives pourriez-vous entreprendre pour assurer un suivi à ce processus de réflexion sur la production orale (exposé – interaction)?

Pistes de réflexion

DEUXIÈME SECTION

Présentation des stratégies de production orale

Partie Ⓐ : Présentation des stratégies d'exposé

Partie Ⓑ : Présentation des stratégies d'interaction

Présentation des stratégies contenues dans la banque

Toutes les stratégies de planification, de gestion et d'évaluation – RAS tirés des programmes d'études de 1998 du domaine de la production orale (Partie A : exposé – Partie B : interaction) – sont explicitées dans les prochaines pages.

Chaque stratégie de production orale (exposé – interaction) est présentée à l'étape d'**autonomie** (indiquée par « **A** » dans le programme d'études).

Les étapes de l'enseignement explicite de chaque stratégie ont été synthétisées selon les trois types de connaissances nécessaires pour réussir un projet de communication soit :

- les *connaissances déclaratives* qui correspondent au ***quoi***;
- les *connaissances conditionnelles* qui correspondent au ***pourquoi*** et au ***quand***;
- les *connaissances procédurales* qui correspondent au ***comment***.

Dans son enseignement des stratégies de production orale, l'enseignant doit toujours tenir compte de ces quatre éléments (***quoi***, ***pourquoi***, ***quand*** et ***comment***) pour que les élèves de la 6e à la 12e année puissent faire une utilisation pertinente de chacune des stratégies à l'étude et transférer leurs apprentissages dans divers contextes (matières scolaires, vie quotidienne, etc.).

En effet, il est essentiel que chaque stratégie soit explicitée pour que les élèves les appliquent d'une manière appropriée à d'autres situations que celles où ils ont été initiés à la stratégie, afin qu'ils puissent éventuellement intégrer l'ensemble de leurs apprentissages et gérer adéquatement les habiletés qu'ils ont développées dans différentes tâches.

Dans ce document, on démontre l'utilisation de la stratégie (le **comment**) à l'étape **d'autonomie**. Lors de cette étape, l'orateur ou l'interlocuteur est **en action**. Il applique lui-même la stratégie de façon **autonome**. L'orateur ou l'interlocuteur sera capable de décrire les étapes qu'il suit pour utiliser une stratégie de façon efficace.

Lors de l'étape d'apprentissage, l'enseignant offre un **soutien fréquent** (→) ou **occasionnel** (➜) selon le niveau d'indépendance de l'élève.

À l'étape de **consolidation**, l'enseignant doit consolider les apprentissages et favoriser l'autonomie des élèves dans l'utilisation de la stratégie, en augmentant le niveau de complexité des tâches et en favorisant le transfert des apprentissages (diversité des contextes et des matières). L'étape de **consolidation** est illustrée dans le programme d'études par une flèche comme celle-ci (➚).

BEST COPY AVAILABLE

Présentation de chaque stratégie

Ce document présente chaque stratégie en suivant le déroulement ci-dessous :

Fr — Q U O I — Imm

Connaissances déclaratives

Le résultat d'apprentissage spécifique (le RAS) visé.
On ajoute généralement une description ou une définition de la stratégie.

POURQUOI

Connaissances conditionnelles

Le but de l'utilisation de la stratégie.
On donne une brève explication montrant l'utilité de la stratégie, comment son acquisition et son application peuvent nous aider à devenir de meilleurs orateurs et interlocuteurs.

QUAND

Les circonstances ou les conditions dans lesquelles la stratégie sera utilisée.
On spécifie à partir de quels indices on applique cette stratégie, dans quelles sortes de tâches, à quel moment du projet de production orale (exposé – interaction), etc.
À l'étape d'**autonomie**, on décrit aussi des situations où l'utilisation de la stratégie peut pallier des difficultés de la production orale (*métacognition*).

COMMENT

Connaissances procédurales

La démarche à suivre pour appliquer la stratégie.
On inclut toutes les étapes qu'un orateur ou interlocuteur efficace suit pour assurer une bonne utilisation de la stratégie et favoriser la réussite de son projet de production orale (exposé – interaction).

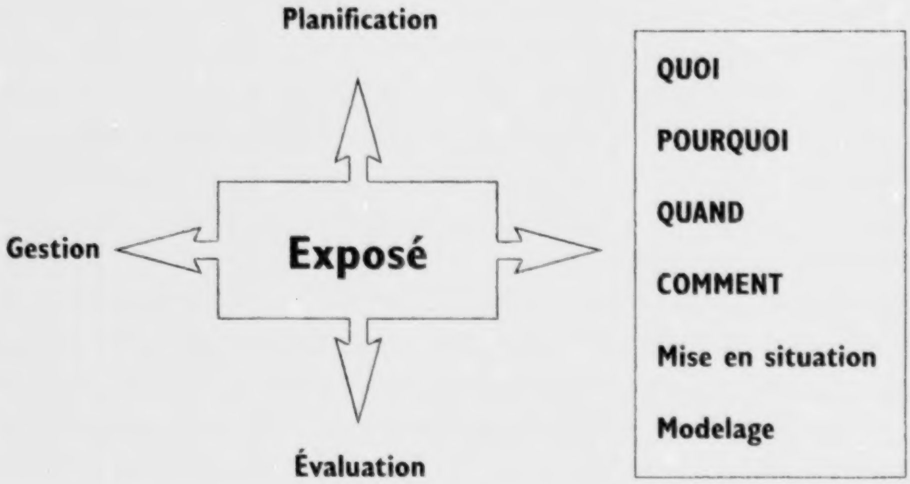
Mise en situation

Cette section explique, dans le cadre d'un contexte de classe, comment on peut dégager la nécessité de faire l'enseignement explicite d'une stratégie, d'après les comportements démontrés par les élèves et les difficultés rencontrées dans le cadre d'une tâche de production orale (exposé – interaction).

Modelage

Cette section suggère des pistes à l'enseignant pour faire l'enseignement explicite d'une stratégie, en verbalisant devant ses élèves les étapes suivies pour appliquer une stratégie. Le modelage a d'habitude lieu lors de l'étape où les élèves ont besoin de ***soutien fréquent*** ou ***occasionnel*** par rapport au RAS visé; toutefois, si cela s'avère nécessaire, l'enseignant peut aussi faire appel au modelage lors de l'étape d'***autonomie***, voire de ***consolidation*** du RAS visé.

Partie A : Présentation des stratégies d'exposé



DEUXIÈME SECTION

Introduction

L'EXPOSÉ

L'exposé oral est un type de communication orale, de plus ou moins grande envergure, où un émetteur **transmet des informations** (sentiments, émotions, goûts, préférences, intérêts, opinions, arguments, problèmes, solutions, faits, phénomènes, causes, conséquences, descriptions, explications, analyses, etc.) **ou divertit un auditoire** (récit, monologue, histoire, blague, saynète, improvisation, lecture expressive, etc.).

TYPES D'EXPOSÉS

(Besoin d'information)

COURTS EXPOSÉS

- Présentation d'une personne
- Compte rendu du déroulement d'un travail d'équipe
- Compte rendu d'une discussion
- Lecture expressive d'une publicité
- Remerciements (invité)
- Message à la classe ou à l'interphone

LONGS EXPOSÉS

- Présentation d'un travail écrit
- Intervention dans une présentation en équipe
- Intervention préparée dans un débat
- Critique de disque, de livre
- Rapport de lecture
- Personne-ressource à un stand
- Exposé formel descriptif, explicatif, analytique, argumentatif

(Besoin d'imaginaire et d'esthétique)

COURTS EXPOSÉS

- Comptine
- Présentation d'une blague
- Improvisation sur un thème
- Lecture expressive d'un poème, d'une saynète
- Histoire à partir d'une situation donnée

LONGS EXPOSÉS

- Dialogue
- Jeu de rôles
- Interprétation d'un rôle dans une saynète
- Lecture d'un extrait de pièce de théâtre ou de roman
- Exposé complet (récit, histoire, expérience personnelle, impressions sur une œuvre lue ou entendue)

On vous invite à **consulter les diverses annexes** offrant des pistes pédagogiques liées à l'exposé (voir le sommaire des annexes, aux pages 106 et 107) et des fiches de travail (plans, activités, schémas, fiches d'observation, etc.).

BEST COPY AVAILABLE

PLANIFICATION DE L'EXPOSÉ

Stratégies de planification

Avant de se lancer dans la présentation d'un exposé, il est essentiel de se préparer. L'étape de planification permet à l'orateur :

- de préciser son intention de communication;
- de tenir compte du public cible;
- de reconnaître et de valoriser ses connaissances antérieures, c'est-à-dire les stratégies et les capacités qu'on possède déjà pour réussir un projet d'exposé;
- de prendre en considération les aspects affectifs reliés à l'exposé;
- d'identifier les sources de référence possibles pour sélectionner de l'information sur le sujet à traiter;
- de sélectionner l'information pertinente à son sujet, à son intention de communication et au public cible;
- de prévoir les supports visuels qui appuieraient sa présentation;
- de prévoir les étapes de préparation de son exposé;
- de faire la répartition des tâches, dans le cas d'une production orale en équipe.

Les tableaux qui suivent incluent toutes les stratégies de planification de l'exposé de la 6e à la 12e année, telles qu'elles sont formulées dans le programme d'études de français langue première et celui de français langue seconde – immersion.

Fr	Résultat d'apprentissage général	Imm
CO8 ➡	• **L'élève sera capable de préparer ses présentations et ses interventions en fonction de son intention de communication et d'un souci de clarté et de correction de la langue.**	
	• **L'élève sera capable de planifier sa production orale, en analysant la situation de communication.**	⬅ PO4

33

BEST COPY AVAILABLE

Fr	Résultats d'apprentissage spécifiques	Imm
6ᵉ	• Participer à la répartition des tâches.	6ᵉ
	• Prévoir l'application de solutions identifiées pour surmonter les difficultés survenues antérieurement lors d'expériences de présentation similaire.	
	• Utiliser un moyen tel le schéma ou le plan pour organiser le contenu de son exposé.	
7ᵉ	• Sélectionner le contenu de son exposé en tenant compte de l'intérêt et des besoins du public cible.	7ᵉ
	• Sélectionner la ou les structures textuelles appropriées à son intention de communication.	
➡	• **Organiser l'information selon un plan : introduction, développement et conclusion.**	
	• Annoter son schéma ou son plan comme aide-mémoire.	
	• **Sélectionner le contenu de son exposé en tenant compte de la familiarité du public avec le sujet et le vocabulaire.**	⬅ 8ᵉ
8ᵉ	• Prévoir des modalités d'intervention pour pallier un bris de compréhension chez le public cible.	
	• Apporter les changements nécessaires au choix et à l'organisation du contenu de son exposé, après s'être exercé.	
	• **Établir un plan de travail tout en tenant compte des conditions de présentation.**	⬅ 9ᵉ
9ᵉ ➡	• **Prévoir des moyens de capter et de maintenir l'intérêt du public cible.**	
➡	• **Apporter les changements nécessaires au vocabulaire et à la construction [structure]* de phrases, après s'être exercé.**	⬅ 10ᵉ
➡	• **Apporter les changements nécessaires à sa description, à la suite d'une discussion, d'une consultation d'experts ou d'ouvrages de référence, après s'être exercé.**	
10ᵉ	• Prévoir une introduction qui expose le sujet et une conclusion qui fait la synthèse.	10ᵉ
➡	• **Prévoir les questions du public pour y répondre.**	⬅ 12ᵉ
➡	• **Apporter les changements nécessaires au choix et à l'utilisation des supports visuels, des éléments prosodiques et du langage non verbal, après s'être exercé.**	
➡	• **Apporter les changements nécessaires à son explication, à la suite d'une discussion, d'une consultation d'experts ou d'ouvrages de référence.**	
11ᵉ ➡	• **Choisir la façon de traiter le sujet de sa présentation tout en tenant compte de la sensibilité du public cible sur le sujet.**	⬅ 10ᵉ

* *Les crochets renferment des mots ou segments du RAS tel qu'il est formulé dans le programme de français langue seconde – immersion.*

11e ➡ • Examiner les conditions de présentation. 11e

➡ • Apporter les changements nécessaires à son analyse, à la suite d'une discussion, d'une consultation d'experts ou d'ouvrages de référence.

• Apporter des changements à l'organisation du contenu en regroupant les arguments et en les ordonnant, après s'être exercé. ⬅

12e • Déterminer le registre de langue approprié à la situation. 12e

➡ • Apporter les changements nécessaires à son argumentation, à la suite d'une discussion, d'une consultation d'experts ou d'ouvrages de référence.

Légende :

☐ • RAS commun au programme de français langue première et à celui de français langue seconde – immersion;

➡ • RAS présent uniquement dans le programme de français langue première;

⬅ • RAS présent uniquement dans le programme de français langue seconde – immersion.

Regroupements

Les tableaux ci-dessous reprennent les stratégies énumérées à la page précédente et les regroupent selon leur contenu. Chaque regroupement sera analysé et modelé* aux pages qui suivent.

Fr	Résultats d'apprentissage spécifiques	Imm
6e	• Participer à la répartition des tâches.	6e
	• Établir un plan de travail tout en tenant compte des conditions de présentation.	⬅ 9e
11e ➡	• Examiner les conditions de présentation. p. 40	
6e	• Prévoir l'application de solutions identifiées pour surmonter les difficultés survenues antérieurement lors d'expériences de présentation similaire. p. 44	6e
6e	• Utiliser un moyen tel que le schéma ou le plan pour organiser le contenu de son exposé.	6e
7e	• Annoter son schéma ou son plan comme aide-mémoire.	7e
7e ➡	• Organiser l'information selon un plan : introduction, développement et conclusion. p. 47	
7e	• Sélectionner le contenu de son exposé en tenant compte de l'intérêt et des besoins du public cible.	7e
	• Sélectionner le contenu de son exposé en tenant compte de la familiarité du public avec le sujet et le vocabulaire.	⬅ 8e
10e ➡	• Prévoir les questions du public pour y répondre.	⬅ 12e
11e ➡	• Choisir la façon de traiter le sujet de sa présentation tout en tenant compte de la sensibilité du public cible sur le sujet.	⬅ 10e
12e	• Déterminer le registre de langue approprié à la situation. p. 51	12e

* Dans certains cas on propose, au lieu d'un modelage, une autre étape de la démarche d'apprentissage, par exemple, une activation des connaissances, une pratique guidée, etc. (voir Première section, p. 18 à 20).

BEST COPY AVAILABLE

7e	• Sélectionner la ou les structures textuelles appropriées à son intention de communication.	7e
10e	• Prévoir une introduction qui expose le sujet et une conclusion qui fait la synthèse. p. 55	10e
8e	• Prévoir des modalités d'intervention pour pallier un bris de compréhension chez le public cible.	8e
9e ➡	• Prévoir des moyens de capter et de maintenir l'intérêt du public cible. p. 58	
8e	• Apporter les changements nécessaires au choix et à l'organisation du contenu de son exposé, après s'être exercé.	8e
9e ➡	• Apporter les changements nécessaires au vocabulaire et à la construction [structure] de phrases, après s'être exercé.	⬅ 10e
10e ➡	• Apporter les changements nécessaires au choix et à l'utilisation des supports visuels, des éléments prosodiques et du langage non verbal, après s'être exercé. p. 61	
9e ➡	• Apporter les changements nécessaires à sa description, à la suite d'une discussion, d'une consultation d'experts ou d'ouvrages de référence, après s'être exercé.	
10e ➡	• Apporter les changements nécessaires à son explication, à la suite d'une discussion, d'une consultation d'experts ou d'ouvrages de référence.	
11e ➡	• Apporter les changements nécessaires à son analyse, à la suite d'une discussion, d'une consultation d'experts ou d'ouvrages de référence.	
	• Apporter des changements à l'organisation du contenu en regroupant les arguments et en les ordonnant, après s'être exercé.	⬅ 11e
12e ➡	• Apporter les changements nécessaires à son argumentation, à la suite d'une discussion, d'une consultation d'experts ou d'ouvrages de référence. p. 63	

Légende :

☐ • RAS commun au programme de français langue première et à celui de français langue seconde – immersion.

➡ • RAS présent uniquement dans le programme de français langue première;

⬅ • RAS présent uniquement dans le programme de français langue seconde – immersion.

BEST COPY AVAILABLE

Analyse et modelage des stratégies de planification

QUOI

Fr		Imm
6e	Participer à la répartition des tâches.	6e
	Établir un plan de travail tout en tenant compte des conditions de présentation.	← 9e
11e →	Examiner les conditions de présentation.	

Définition du RAS : Ces stratégies consistent à analyser la tâche, à préciser la démarche à suivre et les points à considérer pour bâtir un exposé qui rejoint le public cible et pour attribuer les tâches appropriées à chaque membre d'un groupe lorsque l'exposé est un projet collectif.

POURQUOI

On utilise ces stratégies dans le but d'utiliser efficacement son temps et le temps de chaque membre de l'équipe, s'il y a lieu, et de prendre des décisions quant au contenu et au format de présentation en fonction du contexte dans lequel se déroulera l'exposé.

QUAND

On utilise ces stratégies avant **toute présentation orale, dans n'importe quelle matière** :

- après avoir reçu de l'information sur les critères de présentation ainsi que sur le lieu et la durée de la présentation, le moment, etc., où elle aura lieu et le public cible;
- après avoir établi le type d'exposé qu'on veut faire (informatif, persuasif, à caractère imaginaire, etc.) et sa forme de présentation (interview, saynète, exposé didactique, émission de télé, etc.);
- après avoir choisi les membres de son équipe, s'il y a lieu, et identifié les forces, intérêts et besoins de chacun.

Métacognition

On utilise aussi ces stratégies **afin de résoudre certains problèmes liés à l'exposé** si, **lors d'une situation antérieure semblable** :

- on a passé trop de temps (ou si certains membres de l'équipe ont perdu du temps) à la préparation de l'exposé;
- on n'a pas tenu compte des forces, des intérêts et des besoins de chaque membre de l'équipe pour distribuer les tâches et que la collaboration n'a pas été efficace;
- on a escamoté certaines parties de l'exposé et on n'a pas eu le temps de s'exercer ou d'ajouter des éléments complémentaires (supports visuels ou autres) à cause d'un manque d'organisation;
- on n'a pas obtenu l'effet souhaité chez le public cible parce qu'on n'a pas tenu compte du contexte dans lequel l'exposé devait avoir lieu.

COMMENT

On utilise ces stratégies à divers niveaux et dans divers contextes de présentation orale, en suivant la démarche ci-dessous :

- **analyser la tâche et les circonstances qui l'entourent;**
- **discuter avec les membres de l'équipe** (pour un projet d'exposé collectif) **afin de connaître leurs forces, intérêts et besoins et leur attribuer des tâches reliées à l'information recueillie;**
- **déterminer si les éléments identifiés** (quant à la tâche, aux conditions de présentation et aux membres de l'équipe) **auront un impact sur le type, le format ou le style de la présentation** et prendre les décisions nécessaires;
- **établir les étapes à suivre ou le calendrier précisant la date d'exécution de chacune des étapes pour réaliser la tâche.**

Mise en situation

Le travail en équipe semble davantage sécuriser les élèves pour qui les présentations orales sont particulièrement intimidantes. Par conséquent, au cours du premier mois de l'année scolaire, un enseignant avait invité ses élèves à faire deux présentations orales en équipe. Les produits réalisés étaient intéressants, mais certains aspects importants avaient encore besoin d'amélioration (ex. : resserrer la structure, bien conclure, préparer des supports visuels en fonction des conditions de présentation, etc.). Les élèves négligent souvent ces aspects à cause du manque d'organisation et de temps. L'enseignant décide donc de leur montrer comment fonctionner efficacement en équipe lors de la préparation d'un exposé.

Modelage

Pour montrer comment procéder en équipe, l'enseignant invite les élèves à faire un troisième exposé en petits groupes. Il propose à trois de ses élèves (formant un groupe) de faire le modelage de la planification d'un travail d'équipe. Ces trois élèves acceptent de se prêter au jeu (faire le modelage) et d'être observés et critiqués par leurs pairs. L'enseignant leur montre la démarche d'application des stratégies présentées à la page précédente de ce document. Il leur demande de suivre ces étapes lors de leur échange d'idées en équipe dans le but de préparer un exposé explicatif. Il leur fournit aussi des tableaux de planification (voir *Plan de travail et Planification de l'exposé explicatif*, annexes 12 et 13). Pendant l'exposé, trois personnages interviendront et discuteront d'un sujet d'actualité en y intégrant des faits, des informations ou des statistiques exactes.

Les autres élèves de la classe observent l'équipe (voir *Fiche d'observation*, Annexe 14). À la fin de la période d'observation, les élèves font ressortir les stratégies, les étapes et les règles de fonctionnement qui ont favorisé la collaboration.

Les trois élèves amorcent ainsi leur échange d'idées :

▶ **On analyse la tâche et les circonstances qui l'entourent :**
On se pose la question : Qu'est-ce qu'on nous demande de faire?

Ex. : Dans ce cas-ci, on doit produire une saynète de 5 minutes où trois personnages discutent d'un sujet d'actualité en fournissant des données précises afin d'éclairer les auditeurs sur le sujet en question. Pour bien comprendre la tâche à réaliser, on se réfère aux tableaux intitulés : *Plan de travail et Planification de l'exposé explicatif*, fournis par l'enseignant.

On doit déterminer les rôles de chacun dans l'équipe (animateur, secrétaire, modérateur-surveillant). Avant de poursuivre, chacun va se fixer un but personnel pour cet exposé. Ensuite, on remplit le plan de travail. Après cela, on passe à la planification de l'exposé.

▶ **On discute pour connaître les forces, intérêts et besoins de chaque membre de l'équipe et on leur attribue des tâches reliées à l'information recueillie.**

Ex. : On doit d'abord déterminer les rôles de chacun pour le travail en équipe (animateur, secrétaire, modérateur). Quel rôle préféreriez-vous jouer? On pourrait aussi alterner les rôles d'une rencontre à l'autre. Que pensez-vous de l'idée d'alterner les rôles? Oui, non...
A* : Maintenant qu'on a tous un rôle et que je suis l'animateur, chacun va avoir sa tâche pour s'assurer que tout le monde comprend le rôle qu'il doit jouer au sein de l'équipe.

[Après le tour de table, l'animateur aborde le projet.]
A : Maintenant, passons à **la planification de l'exposé**. Tout le monde lit la feuille fournie par l'enseignant.

[Après la lecture de la feuille par chacun, l'animateur poursuit.]
A : Les deux premiers points à décider, c'est quel genre d'exposé on veut faire et quel sujet on veut prendre.
Quel sujet on veut aborder? On lance des idées... Est-ce qu'on pourrait produire une vidéo qui expliquerait un thème d'études sociales en 2e année? Ma petite sœur étudie le thème de la communauté...
A : Quel genre d'exposé veut-on faire?
B : Trois scientifiques qui se rencontrent.
A : D'autres idées?
C : Un enregistrement vidéo...
A : Qui a une caméra vidéo?
...
A : Personne.
B : Il y a celle de l'école.
C : Oui, mais on n'a que deux semaines pour produire notre exposé et une vidéo, c'est long à faire. Je suis très occupée avec mes pratiques de badminton.
B : Moi, je propose une présentation PowerPoint.
A : On est trois scientifiques en herbe qui présentent sur PowerPoint la communauté et son organisation.

*A = animateur

B et C : Oui, c'est super!
C : On pourra faire de l'animation, des édifices qui s'ajoutent, pis...
A : O.K. mais avant de parler du contenu, on va préciser le personnage joué par chacun des membres. Toi, quel genre de scientifique veux-tu être?
B : (...)

► **On détermine si les éléments identifiés** (quant à la tâche, aux conditions de présentation et aux membres de l'équipe) **auront un impact sur le type, le format ou le style de la présentation,** et on prend les décisions nécessaires.

Ex. : Étant donné qu'on fait une présentation PowerPoint et que le programme n'est disponible qu'à l'école, il faudrait être en mesure de compléter notre travail pendant les périodes de classe allouées à la préparation de l'exposé. Est-ce qu'il y en a qui peuvent faire du travail sur l'heure du midi ou après l'école? Qui?... Qui pourra travailler sur PowerPoint lorsque notre expert ne sera pas là?

► **On établit les étapes à suivre ou le calendrier précisant la date d'exécution de chacune des étapes pour réaliser la tâche.**

Ex. : Maintenant qu'on a choisi notre sujet et notre format de présentation, on va regarder le *Plan de travail* pour voir si toutes les étapes y sont inscrites et fixer des dates et des heures pour chacune des étapes...

Ce modelage peut être poursuivi pendant la période suivante. Il est important de réserver du temps à la fin de la période pour permettre aux élèves observateurs de discuter des points qu'ils ont notés quant au déroulement du travail de l'équipe faisant le modelage (voir *Fiche d'observation*). À la deuxième période, l'équipe des trois élèves observés complète sa préparation. Les autres élèves agissent toujours comme observateurs. À la troisième période, les élèves observateurs commencent à travailler en équipe pour préparer leurs exposés. Pendant leur discussion, les trois élèves de l'équipe de modelage (qui ont terminé de remplir leur *Plan de travail* et leur *Planification de l'exposé explicatif*) vont observer tour à tour les autres équipes pour voir si le travail en équipe se déroule bien. À la fin de la période, l'enseignant fait un retour collectif sur la qualité des échanges d'idées et sur le travail accompli dans chaque équipe. Après la présentation de tous les exposés, chaque équipe fait un retour sur son projet en remplissant la fiche *Évaluation d'un exposé* (voir Annexe 16). L'enseignant peut, par la suite, faire un retour collectif pour échanger des idées sur les différentes observations des équipes.

Fr	QUOI	Imm
6e	Prévoir l'application de solutions identifiées pour surmonter les difficultés survenues antérieurement lors d'expériences de présentation similaire.	6e

Définition du RAS : Cette stratégie consiste à faire appel à ses expériences antérieures pour chercher des moyens qui s'étaient avérés efficaces dans le passé lors d'une tâche semblable à celle proposée.

POURQUOI

On utilise cette stratégie dans le but de prévenir ou d'atténuer certaines difficultés, lors d'une nouvelle tâche de présentation orale pour éviter qu'un même problème vienne perturber la préparation ou le déroulement de la présentation. Ceci permet également d'aborder une nouvelle tâche avec plus de confiance.

QUAND

On utilise cette stratégie **avant toute présentation orale**, et ce, **dans n'importe quelle matière** à partir de la tâche à réaliser :

- quand on a des indices sur le genre de présentation à faire, les conditions dans lesquelles se déroulera la présentation, les critères de présentation, le public cible, etc., et qu'on essaie d'anticiper les problèmes que l'on pourrait rencontrer;
- quand on veut vérifier la pertinence de certaines stratégies ou adopter des solutions pertinentes à certains problèmes liés à la présentation orale (exposé).

Métacognition

On utilise aussi ces stratégies **afin de résoudre certains problèmes liés à l'exposé** si, **lors d'une situation antérieure semblable** :

- on a reconnu certaines faiblesses ou lacunes dans sa façon de faire un exposé et qu'on a identifié des moyens qui pourraient s'avérer efficaces pour surmonter ces difficultés;
- on a eu des problèmes à surmonter son trac.

COMMENT

On utilise cette stratégie à divers niveaux et dans divers contextes de présentation orale, en suivant la démarche ci-dessous :

- **analyser la nouvelle tâche à faire et les circonstances qui l'entourent;**
- **établir des liens entre le type et la forme de présentation du nouvel exposé et des exposés réalisés précédemment;**
- **identifier la ou les difficultés éventuelles ou les impondérables possibles;**
- **faire appel à ses expériences précédentes en tant qu'orateur ou penser à la façon de faire d'autres orateurs entendus dans le passé et réfléchir aux solutions qu'il serait possible d'adopter;**
- **se faire confiance.**

Mise en situation

À la suite de la lecture d'un texte, l'enseignant propose aux élèves une discussion de groupe portant sur le port de l'uniforme à l'école. Les élèves ont vingt minutes pour exprimer leur point de vue par rapport au sujet. À la fin de la discussion, le porte-parole de chaque équipe devra faire un compte rendu de la discussion. Lors de discussions antérieures, l'enseignant a constaté que le porte-parole désigné ne rapportait souvent que son propre point de vue sur le sujet discuté et parfois celui de son ami qui se trouvait dans l'équipe. Pour expliciter le rôle de porte-parole, l'enseignant fournit les stratégies suivantes.

Modelage

L'enseignant débute par un échange d'idées collectif sur le rôle d'un porte-parole. *Quand est-on amené à jouer le rôle de porte-parole dans la vie courante? Quel est le rôle précis et les difficultés que peut rencontrer un porte-parole au cours de sa tâche? Quelles sont les qualités d'un porte-parole? Quels moyens peut-il utiliser pour jouer son rôle le plus efficacement possible?* Toutes les réponses suggérées par les élèves sont inscrites au tableau ou sur un transparent (principalement dans le cas des qualités du porte-parole et les moyens qu'il utilise pour jouer son rôle efficacement).

Ensuite, l'enseignant divise les élèves en plusieurs équipes, nomme un porte-parole pour chacune d'entre elles et lance un sujet de discussion. Chaque équipe devra aussi choisir un animateur. Une fois que les élèves commencent à discuter, l'enseignant fait le tour des équipes et observe comment le porte-parole joue son rôle. Il peut lui suggérer des pistes. Après la discussion, chaque porte-parole fait un compte rendu. Finalement, l'enseignant fait un retour sur le rôle des porte-parole : les difficultés rencontrées, les moyens utilisés, etc., en encourageant tous les élèves à participer à la discussion. On peut alors compléter la liste des qualités et des moyens identifiés au départ.

▶ **J'analyse la nouvelle tâche de présentation orale.**

Ex. : Je dois résumer fidèlement les propos des membres de mon équipe. J'ai deux minutes environ pour le faire. Je dois spécifier le nombre de personnes qui optent pour le port de l'uniforme à l'école et résumer leurs principaux arguments. Ensuite, je dois présenter les points de vue et les explications des personnes qui sont contre cette idée. Je peux parler surtout du point de vue de la majorité, mais je dois aussi présenter les contre-arguments même s'ils sont minoritaires.

J'établis des liens entre le type et la forme de présentation de ce nouvel exposé et des exposés réalisés précédemment.

Ex. : J'ai déjà été porte-parole d'un groupe dans le passé. On n'avait qu'une minute pour faire le compte rendu, alors que maintenant on a deux minutes. La dernière fois, je devais faire le compte rendu d'un travail d'équipe réalisé en classe par rapport à un projet. Cette fois-ci, je dois plutôt faire la synthèse des différents points de vue exprimés sur un sujet controversé. La dernière fois que j'ai été porte-parole, on était trois dans l'équipe. Cette fois-ci, on sera cinq, ce qui rendra ma tâche plus difficile.

J'identifie la ou les difficultés éventuelles ou les impondérables possibles.

Ex. : Il est possible que les personnes parlent en même temps parce que le sujet est délicat. Parfois, certaines idées ne seront pas claires ou seront incomplètes parce qu'il y a des membres de l'équipe qui ont de la difficulté à s'exprimer spontanément en français en situation interactive.

Je fais appel à mes expériences précédentes en tant qu'orateur ou je pense à la façon de faire d'autres orateurs entendus dans le passé et je réfléchis aux solutions qu'il me serait possible d'adopter lors de la présente tâche.

Ex. : Pour bien rapporter l'information, je vais demander à certaines personnes de préciser leurs propos.

Ex. : Je pourrai aussi m'asseoir à côté de l'animateur pour lui faire savoir, si c'est le cas, que je ne peux pas suivre la conversation parce que trop de gens parlent en même temps.

Ex. : Pour retenir les idées discutées, je vais me préparer un schéma avec les noms des cinq personnes de l'équipe et je noterai l'essentiel de chacune de leurs interventions, à l'endroit approprié. Il faut vraiment que je note les idées en style télégraphique (mots clés) cette fois. La dernière fois, j'ai essayé des phrases complètes et j'ai perdu le fil des idées parce que je me concentrais sur la prise de note au lieu d'écouter.

Je me fais confiance.

Ex. : La dernière fois que j'ai été porte-parole, j'avais assez bien réussi ma tâche. J'avais oublié de rapporter une idée importante, mais un des membres de l'équipe avait rajouté l'information. Je vais demander à la fin de ma présentation si j'ai bien rapporté l'essentiel. Je vais aussi demander aux autres membres de l'équipe de compléter l'information s'ils pensent que j'ai oublié quelque chose d'important ou s'il y a un commentaire qu'ils voudraient faire. Je pense que je peux me faire confiance dans mon rôle de porte-parole. D'habitude, j'écoute bien les autres quand ils parlent. Ça va m'aider à accomplir ma tâche.

QUOI

Fr		Imm
6e	Utiliser un moyen tel que le schéma ou le plan pour organiser le contenu de son exposé.	6e
7e	Annoter son schéma ou son plan comme aide-mémoire.	7e
7e ➡	**Organiser l'information selon un plan : introduction, développement et conclusion.**	

Définition du RAS : Ces stratégies consistent à identifier les aspects principaux et les idées clés de son exposé selon un plan.

POURQUOI

On utilise ces stratégies afin d'assurer une unité dans sa présentation pour en faciliter autant l'écoute que la compréhension. Le fait d'annoter son plan ou son schéma augmente les chances de s'en tenir à la structure de son exposé et permet à l'orateur de s'adresser directement au public plutôt que de lire ou de réciter le texte comme un enregistrement. De plus, annoter son plan permet de se rappeler l'essentiel de ses propos et de ne pas dépendre de sa capacité à mémoriser un discours.

QUAND

On utilise ces stratégies **avant toute présentation orale**, et ce, **dans n'importe quelle matière** :

- après avoir spécifié le sujet traité, les aspects choisis et les détails importants à insérer dans sa présentation;
- après avoir déterminé les supports visuels à utiliser ou les actions à poser pendant sa présentation devant l'auditoire.

Métacognition

On utilise aussi ces stratégies **afin de résoudre certains problèmes liés à l'exposé si, lors d'une situation antérieure semblable** :

- on n'a pas pris le temps de mettre ses idées en ordre et qu'on a eu de la difficulté à créer des liens entre les idées, lors de la présentation devant le public;
- on a eu de la difficulté à garder l'intérêt du public parce que le discours prêtait à confusion ou parce qu'on en faisait la lecture ou la mémorisation;
- on a éprouvé des difficultés à se rappeler les idées importantes;
- on a oublié de présenter des supports visuels ou de poser des actions qui auraient créé un certain effet sur le public cible.

COMMENT

On utilise ces stratégies à divers niveaux et dans divers contextes de production orale (exposé), en suivant la démarche ci-dessous :

- **analyser la tâche et les circonstances qui l'entourent;**
- **déterminer le sujet et les aspects qu'on veut traiter dans son discours;**
- **déterminer les mots ou les aspects clés à inclure dans son schéma comme aide-mémoire;**
- **organiser ses idées dans un plan ou un schéma de manière à assurer de la cohérence dans ses propos et à faciliter la compréhension de l'auditoire.**

Mise en situation

L'enseignant propose à ses élèves de faire des présentations de type explicatif en équipe de deux. L'objet de la présentation est de décrire un phénomène en établissant des rapports de cause à effet entre ses différentes phrases. Pour chaque cause décrite par l'élève numéro 1, l'élève numéro 2 décrit les effets. Les présentations seront faites à l'intérieur d'un stand que la moitié des élèves de la classe va visiter pendant une journée. Le lendemain, les rôles seront inversés. Les élèves présentateurs de la veille deviendront les élèves visiteurs. L'enseignant va aussi faire le tour des stands pendant les deux jours (ou deux périodes de cours) et les élèves visiteurs devront remettre une évaluation des présentateurs pour chaque stand visité. L'enseignant a remarqué, par le passé, que les élèves avaient tendance à mémoriser le contenu de leur présentation ou à écrire des paragraphes complets dans leur plan au lieu de recourir au style télégraphique. Il décide de leur montrer comment annoter un plan en utilisant des mots ou des idées clés en vue d'une présentation ressemblant davantage à un échange qu'à un exposé didactique et récitatif. Voulant que cet exposé fasse appel à la spontanéité plutôt qu'à la mémorisation, l'enseignant invite les élèves à faire un schéma bien structuré et bien annoté.

Modelage

Il décide donc de modeler pour eux, lors de l'étude d'un phénomène naturel (voir *Liste de phénomènes naturels*, Annexe 10), comment il faut bâtir et organiser son schéma de sorte que les auditeurs en comprennent bien les divers aspects. Comme cette présentation se fait en équipe de deux, l'enseignant demande à un élève, à qui il aura parlé de sa présentation le jour précédent, de jouer le rôle de l'élève 2 pendant le modelage. Ainsi, l'exposé sera bâti de manière à ce que chaque présentateur du groupe de deux prenne la parole de façon appropriée et au moment opportun.

▶ **Mon partenaire et moi, on analyse la tâche.**

Ex. : On doit faire un exposé de trois minutes (maximum) pour présenter un phénomène naturel. On peut choisir notre sujet parmi les phénomènes naturels présentés par l'enseignant (voir liste, Annexe 10). On doit présenter cet exposé comme si on tenait un stand et des personnes venaient nous rencontrer pour recevoir de l'information. Comme un phénomène comprend des causes et des effets, on pourrait se diviser les tâches comme suit : moi, je pourrais présenter les effets et toi, les causes.

▶ **On détermine le sujet et les aspects qu'on veut traiter dans notre discours.**

Ex. : On décide de parler des tornades. On doit donc trouver les causes qui provoquent une tornade et les effets liés à chacune de ces causes. En plus, on va parler des effets destructeurs des tornades là où elles passent. On décide aussi de parler des diverses tornades qui sont arrivées dans le monde, en parlant de celles qui sont passées en Alberta et dans l'Ouest canadien.

▶ **On détermine les mots ou les aspects clés à inclure dans notre schéma comme aide-mémoire.**

Ex. : Les mots clés vont être : phénomène, cause, effet, définition, types, exemples de tornades (dans le monde, au Canada, en Alberta), etc.

▶ **On organise les mots et les aspects clés dans un schéma.**

Thème : *La tornade*
Sujet : *Les causes et les effets de ce phénomène naturel*

INTRODUCTION

Tornade : vient de deux termes espagnols : *tornado* = orage
tornar = tourner

Définition : tempête de petite dimension, de couleur grise ou noire
- concentre beaucoup d'énergie en peu d'espace;
- est accompagnée d'orages violents, est précédée de pluie soudaine (jusqu'à 70 mm) et souvent de grêle;
- est suivie ordinairement de fortes averses.

Deux types :
- sur la mer, trombe d'eau ou trombe marine, de couleur blanche
- sur la terre, tornade

DÉVELOPPEMENT

Cause 1
Réchauffement par la base – rayonnement solaire et circulation d'air en provenance du golfe du Mexique

Effet
Au sol, l'air – chaud et humide

Cause 2
Refroidissement par le sommet d'une tranche créée par une circulation d'air de l'ouest ou du nord-ouest

Effet
Crée un mélange explosif – l'atmosphère développe des vents violents pouvant générer des tornades

Cause 3
Soulèvement forcé à l'avant d'un front froid

Effet
Création d'un mouvement ascendant de bas en haut

(...)

CONCLUSION

- *Côté destructeur : détruit presque tout sur son passage (démolition de bâtiments, soulèvement de véhicules et de bateaux, déracinement des arbres, etc.).*
- *Vents : vont de 380 à 760 km/h (voir Échelle de Fujita-Pearson qui indique l'intensité des tornades).*
- *Trajectoire au sol : en moyenne 10 km de long et 100 m de large.*

Exemples de tornades

- *DANS LE MONDE : Australie, Japon, Bengladesh, Europe de l'Ouest, Afrique du Sud. Les plus fréquentes : centre de l'Amérique du Nord, à l'est des Rocheuses – « Chemin des tornades », É.-U. (Oklahoma, Nebraska, Kansas, Missouri).*
- *AU CANADA : rares au Canada (surtout en Saskatchewan et dans le sud-ouest de l'Ontario – 53 % des tornades canadiennes) 2e rang dans le monde après les É.-U. pour les manifestations de tornades. L'OUEST CANADIEN : 41 tornades en moyenne par année.*
- *EN ALBERTA : 16 tornades en moyenne par année (en juin, juillet, août)*
  Edmonton (31 juillet 1987) – la plus dévastatrice – 27 morts, 253 blessés
  Pine Lake (15 juillet 2000) – 11 morts, 130 blessés.

QUOI

Fr		Imm
7e	Sélectionner le contenu de son exposé en tenant compte de l'intérêt et des besoins du public cible.	7e
	Sélectionner le contenu de son exposé en tenant compte de la familiarité du public avec le sujet et le vocabulaire.	← 8e
10e →	Prévoir les questions du public pour y répondre.	← 12e
11e →	Choisir la façon de traiter le sujet de sa présentation tout en tenant compte de la sensibilité du public cible sur le sujet.	← 10e
12e	Déterminer le registre de langue approprié à la situation.	12e

Définition du RAS : Ces stratégies consistent à choisir l'information, l'angle du sujet et la manière de s'exprimer, en considérant les caractéristiques et les attentes de l'auditoire.

POURQUOI

On utilise ces stratégies dans le but de rejoindre efficacement l'auditoire auquel on s'adresse.

QUAND

On utilise cette stratégie **avant toute présentation orale**, et ce, **dans n'importe quelle matière** :

- quand le discours ou la tâche sont complexes selon :
  - le choix du sujet de son exposé et du genre d'exposé qu'on veut faire;
  - ses habiletés à vulgariser de l'information;
  - les moyens mis à sa disposition pour faire l'exposé;
  - sa connaissance du public cible (ses besoins d'information, sa connaissance du sujet, sa maturité, son aisance avec la langue, etc.).

Métacognition

On utilise aussi ces stratégies **afin de résoudre certains problèmes liés à l'exposé** si, **lors d'une situation antérieure semblable** :

- on a perdu l'intérêt de l'auditoire;
- on a présenté de l'information qui dépassait la compréhension des auditeurs;
- on a choqué ou indisposé l'auditoire par ses propos ou l'angle qu'on a pris;
- on s'est senti mal à l'aise face aux personnes à qui on s'adressait;
- on a utilisé des mots, des expressions, des tournures de phrases et des images qui ont nui à la compréhension du discours par l'auditoire;
- on n'a pas pu répondre aux questions qui ont suivi la présentation.

BEST COPY AVAILABLE

COMMENT

On utilise ces stratégies à divers niveaux et dans divers contextes de présentation orale, en suivant la démarche ci-dessous :

- **analyser la tâche et les circonstances qui l'entourent;**
- **tenir compte du type de discours à présenter;**
- **analyser les caractéristiques du public cible pour en dégager le portrait et faire des choix en conséquence** (de contenu, d'angle et de langue);
- **faire l'inventaire des moyens possibles pour transmettre son message**, s'il est complexe, controversé ou susceptible de susciter des émotions dans l'auditoire;
- **faire des choix judicieux quant aux aspects à traiter et à la manière de s'adresser au public;**
- **se prémunir d'informations complémentaires qui pourraient fournir des pistes lors de la période de questions par l'auditoire;**
- **se faire confiance.**

Mise en situation

Un enseignant remarque que ses élèves ont parfois de la difficulté à choisir l'information appropriée à la clientèle cible. Leurs discours sont trop simples ou trop complexes. Ils ont tendance à ennuyer ou à dérouter leur auditoire. De plus, il est rare qu'ils se servent d'information complémentaire pour répondre aux questions de l'auditoire. L'enseignant profite donc de l'occasion où les élèves auront à participer, en équipe de trois, à un Salon de l'avenir qui se déroulera dans le gymnase de l'école, pour leur montrer comment choisir l'information, l'angle du sujet et la manière de s'exprimer sur un thème tel que : les professions, la technologie, la science, la médecine, la vie dans la société, l'environnement, la francophonie, etc. Les élèves doivent travailler en équipe de trois.

Modelage

L'enseignant décide de modeler pour ses élèves comment il sélectionne de l'information en fonction de son public cible. De même, il s'arrête sur l'angle du sujet qui sera adopté et sur le registre de la langue à utiliser selon les visiteurs qui se présenteront au stand. Toute la communauté sera invitée au Salon de l'avenir. Le projet présenté étant un travail d'équipe, l'enseignant a recours au pronom indéfini « on » pour décrire chacune des étapes.

► **On analyse la tâche et les circonstances qui l'entourent.**

Ex. : On se pose la question : « Qu'est-ce qu'on doit faire? ». Dans ce projet, on doit monter un stand d'information qui montre une réalité telle qu'elle sera vécue dans l'avenir d'après les dernières découvertes ou nouveautés dans le domaine ou selon les tendances observées. Parmi les divers thèmes présentés, on a choisi de parler de l'avenir de la francophonie.

► **On tient compte du discours à présenter.**

Ex. : On doit présenter au public de l'information sur la francophonie : les acquis, les statistiques, les problématiques, les institutions, la défense des droits. Dans la présentation, on devra décrire la francophonie et faire des prévisions (assimilation, présence francophone à Internet, bilinguisme canadien, etc.) pour les 25 prochaines années environ.

► **On analyse les caractéristiques du public cible pour en dégager le portrait et faire des choix en conséquence** (de contenu, d'angle et de langue).

Ex. : Les personnes qui visiteront le stand seront des francophones pour la plupart. Il y en aura de tous les âges puisque c'est ouvert à toute la communauté. Il faudra penser à présenter des statistiques ou d'autres tableaux de deux formats (pour les élèves du primaire et pour les adolescents/adultes). Il faudra faire ressortir des aspects particuliers, parfois étonnants de la francophonie (organismes comme l'ONU, les Jeux olympiques, etc., dont la langue officielle est le français; artistes et écrivains de l'Ouest, etc.). On peut parler d'assimilation, mais il faut aussi parler des nouveaux acquis (comme la gestion scolaire), etc.

► **On fait l'inventaire des moyens possibles pour communiquer son information.**

Ex. : Comme on a un stand, on peut faire des affiches ou présenter des tableaux sur des transparents. Ce serait bien d'avoir accès à l'ordinateur. Comme cela, on pourrait faire une présentation sur ClarisWorks ou PowerPoint ou sélectionner des sites Internet sur la francophonie. Les visiteurs pourraient aussi les consulter. On pourrait aussi avoir une carte du monde qui indique tous les pays francophones. On pourrait présenter une statistique (de prévision) pour chacun ou quelques-uns de ces pays si on trouve de l'information, etc.

► **On fait des choix judicieux quant aux aspects à traiter et à la manière de s'adresser au public.**

Ex. : On va faire un remue-méninges pour voir de quels aspects on pourrait traiter par rapport à la francophonie. (*Après une dizaine de minutes d'échange d'idées, les membres de l'équipe décident de traiter des aspects qui suivent...*) On va parler d'assimilation, de statistiques sur le nombre de francophones au niveau mondial, de l'éducation, de la présence francophone sur Internet, du bilinguisme, de la chanson d'expression française, des livres publiés en français, etc. Notre enseignant veut qu'on pratique l'utilisation du « vous » avec les personnes adultes de la communauté.

▶ **On se prémunit d'informations complémentaires qui pourraient fournir des pistes, lors de la période de questions par l'auditoire.**

Ex. : On va présenter des tableaux ou trouver des sites Internet qui présentent une foule de statistiques. Il faudrait répertorier plusieurs sites. Si on ne peut pas avoir d'ordinateur sur place, on va imprimer cette information et la classer par catégories, etc.

▶ **On se fait confiance.**

Ex. : L'important, c'est de faire de la recherche pour trouver l'information la plus pertinente et la plus à jour possible. Quand on aura recueilli toute l'information dont on a besoin, le reste de la tâche devrait bien aller. On va se diviser les sujets (aspects) pour que chacun maîtrise un aspect en particulier. Il faut avoir l'air bien informé et être capable de répondre aux questions du public. On est une bonne équipe, on va monter un beau stand. Chacun de nous a déjà participé à une expo-sciences, on connaît un peu comment se déroulent les salons (Salon de l'auto, Salon du livre, etc.). On peut se faire confiance.

Q U O I

Fr		Imm
7e	Sélectionner la ou les structures textuelles appropriées à son intention de communication.	7e
10e	Prévoir une introduction qui expose le sujet et une conclusion qui fait la synthèse.	10e

Définition du RAS : Ces stratégies consistent à choisir la façon d'organiser les idées de son discours de manière à atteindre le but qu'on s'est fixé.

POURQUOI

On fait appel à ces stratégies afin de choisir la façon la plus efficace d'organiser et de présenter ses idées, tout en atteignant son but et en facilitant la compréhension de l'auditoire.

QUAND

On utilise ces stratégies **avant toute présentation orale**, et ce, **dans n'importe quelle matière** :

- quand on cherche une façon logique de relier ses idées;
- quand on veut éviter la répétition, les contradictions, les mauvaises entrées en matière ou les conclusions abruptes ou floues;
- quand on veut maintenir l'intérêt des auditeurs.

Métacognition

On fait également appel à ces stratégies **afin de résoudre certains problèmes liés à l'exposé** si, **lors d'une situation antérieure semblable** :

- on a présenté son information de façon décousue;
- on n'a pas atteint son but;
- on a créé de la confusion chez l'auditeur.

Note : *Certaines idées développées dans le nœud de son discours peuvent toutefois être réorganisées pendant la présentation orale selon les réactions du public ou les modifications du contexte de présentation.*

COMMENT

On utilise ces stratégies à divers niveaux et dans divers contextes de production orale (exposé), en suivant la démarche ci-dessous :

- **analyser la tâche et les circonstances qui l'entourent;**
- **préciser son intention de communication;**
- **sélectionner les idées ou les aspects à développer dans son discours et choisir la façon la plus efficace de les organiser;**
- **bâtir son discours en suivant une structure ou des structures précises de manière à enchaîner naturellement les éléments d'information ou les idées.**

Mise en situation

L'enseignant décide de créer un concept d'émission radiophonique où, chaque jour, un animateur accueille cinq ou six invités dans le but de faire connaître la musique d'expression française. En une semaine environ, les 25 ou 30 élèves de la classe auront fait leur présentation orale. Les cinq invités doivent en cinq minutes, faire la critique d'un disque de leur choix. Ils doivent présenter et faire entendre un extrait d'une des chansons de l'album. Chaque élève-chroniqueur doit structurer l'entrevue en préparant les questions de l'animateur. À la fin de l'entrevue, l'auditeur doit connaître l'impression générale que le disque a laissée à l'invité. Comme l'enseignant s'est rendu compte, par le passé, que les élèves ne recouraient pas toujours à la structure appropriée (ou aux structures appropriées) pour faire leur présentation, il décide de modeler pour eux la façon de procéder.

Note : *L'enseignant peut aussi opter pour une chronique littéraire où les élèves présentent un livre en français qu'ils ont lu et doivent sélectionner un extrait qu'ils liront pendant l'entrevue. Il est aussi possible de faire à la fois une chronique de disque et de livre pour donner de la variété à l'émission.*

Modelage

L'enseignant décide de modeler pour ses élèves comment il choisit la ou les structures les plus pertinentes pour que son exposé se tienne et se conclue bien. Il est à noter que c'est l'invité qui doit préparer les questions pour l'animateur en considérant la structure de sa présentation.

▶ **J'analyse la tâche et les circonstances qui l'entourent :**

Ex. : Je dois faire la présentation d'un album en français. J'ai cinq minutes pour le faire. **Un animateur doit** m'interviewer. Je dois préparer les questions à poser. Je dois aussi prévoir la présentation d'un extrait d'une des chansons de l'album au cours de la présentation. D'autres invités chroniqueurs viendront, à tour de rôle, présenter leur choix de disque.

▶ **Je précise mon intention de communication.**

Ex. : Mon intention est de faire connaître mon appréciation de l'album choisi. Je dois faire ressortir les points forts et/ou faibles de l'album. Je dois porter un jugement sur le produit et dire si cet album vaut la peine d'être acheté ou non.

Je sélectionne les idées et les aspects à développer dans mon discours et je choisis la façon la plus efficace de les organiser.

Ex. : Comme je fais la critique d'un album, je vais aborder les aspects suivants :
Introduction (*informations sur la parution de l'album et l'interprète*)
Développement
- *le style de musique (présentation d'un extrait);*
- *l'instrumentation et la performance des musiciens;*
- *l'interprétation;*
- *les paroles (thèmes et structures des chansons);*
- *l'originalité, le côté accrocheur des chansons, autres détails.*

Conclusion (*recommandation, cote sur 10*)

Je bâtis mon discours en suivant une structure ou des structures précises de manière à enchaîner naturellement les éléments d'information ou les idées.

Ex. : Comme la présentation se déroule sous la forme d'une entrevue, je vais bâtir mon exposé en formulant des questions qui toucheront les divers aspects que je veux aborder lors de ma critique de l'album. Comme c'est à la radio, et que l'animateur vouvoie habituellement ses invités, je vais formuler mes questions en utilisant le « vous ».

1. *Bonjour... Pour notre chronique de disques, de qui nous parlez-vous aujourd'hui?*
2. *Quel est son style de musique? Quel extrait avez-vous choisi?*
3. *Que pensez-vous de la musique, des arrangements et des musiciens de cet album?*
4. *Comment trouvez-vous l'interprétation du chanteur?*
5. *Quels sont les thèmes abordés dans les textes? Est-ce des textes intéressants?*
6. *Qu'est-ce qui distingue cet album de ce qui est sur le marché présentement?*
7. *Quelle serait votre recommandation par rapport à cet album?*

Note : *Pour favoriser un échange spontané, on peut demander à l'animateur de formuler une question de son choix par rapport à l'album, le chanteur ou le groupe dont il est question dans l'entrevue.*

Fr	QUOI	Imm
8e	Prévoir des modalités d'intervention pour pallier un bris de compréhension chez le public cible.	8e
9e	➡ Prévoir des moyens de capter et de maintenir l'intérêt du public cible.	

Définition du RAS : Ces stratégies consistent à se prémunir de stratégies de dépannage ou de moyens visuels, sonores, linguistiques ou autres susceptibles de favoriser un rapport étroit avec l'auditoire.

POURQUOI

On utilise ces stratégies dans le but de susciter, de garder ou de rétablir le lien avec l'auditoire. Cela permet de choisir les stratégies et les moyens appropriés pour surmonter les problèmes de compréhension du public et plus encore, de maintenir la concentration et l'intérêt de celui-ci.

QUAND

On utilise ces stratégies **avant toute présentation orale**, et ce, **dans n'importe quelle matière** :

- quand on a identifié les caractéristiques du public cible;
- quand on a repéré les idées qui pourraient être plus complexes à faire comprendre ou qu'on a essayé de prévoir les moments où l'auditoire pourrait décrocher;
- quand on s'est donné le défi d'« embarquer » tout l'auditoire dans sa présentation.

Métacognition

On utilise aussi cette stratégie **afin de résoudre certains problèmes liés à l'exposé** si, **lors d'une situation antérieure semblable** :

- on n'a pas tenu compte des caractéristiques de l'auditoire et on a fait face à leur incompréhension ou à leur désintérêt;
- on n'a pas tenu compte du contexte de présentation et de la manière de présenter son discours (introduction ou amorce, supports visuels, etc.) et on n'a pas réussi à accrocher l'auditoire;
- on n'a pas pris le temps d'évaluer le niveau de difficulté (ou de complexité) du sujet, du texte ou de la tâche et on s'est trouvé dépourvu des moyens nécessaires pour résoudre certaines difficultés de compréhension chez l'auditoire;
- on n'a pas pensé à des palliatifs en cas de décrochage de l'auditoire et on s'est trouvé dépourvu de moyens pendant la présentation;
- on a perdu confiance en soi en cours de la présentation, car on s'est senti détaché de l'auditoire.

COMMENT

On utilise ces stratégies à divers niveaux et dans divers contextes de présentation orale, en suivant la démarche ci-dessous :

- **analyser la complexité de la tâche, le contexte de présentation et le genre de présentation à faire;**
- **analyser son public cible;**
- **tenir compte des éléments ou des idées complexes de son discours;**
- **être sensible aux réactions possibles du public vis-à-vis des idées qui seront émises;**
- **identifier des palliatifs** [information ou supports visuels complémentaires, reformulation, questions au public, prosodie (modification du volume de la voix, gestuelle, mimique), etc.] **pour rétablir le contact avec l'auditoire;**
- **se faire confiance.**

Mise en situation

Un enseignant remarque que, lors des présentations orales, les élèves se préoccupent davantage de présenter le contenu de leur exposé que de s'assurer de la compréhension et de l'attention du public. Il a précisé à plusieurs reprises que faire un exposé, c'est avant tout *conquérir* un public en le captivant et en lui présentant de l'information claire et intéressante, mais son message n'est pas passé. Il décide donc d'amener ses élèves à réaliser à quel point il est important de tenir compte des réactions du public lors d'une présentation orale. Dans le cours d'études sociales, le sujet B porte sur la Russie.

Il faut présenter une **réalité actuelle** en Russie pour mieux comprendre ce pays. Cette présentation se fera dans le contexte d'une table ronde. Il faut bâtir un court exposé au cours duquel on doit décrire une réalité en faisant preuve d'objectivité. Je choisis de parler des nouveaux capitalistes russes.

Modelage

L'enseignant décide donc de modeler pour ses élèves comment il prévoit se donner les moyens de présenter l'information de manière à ce qu'elle soit bien comprise du public pour capter l'attention de ce dernier tout au long de l'exposé.

▶ **J'analyse la complexité de la tâche, le contexte de présentation et le genre de présentation à faire.**

Ex. : Je me pose la question : « Qu'est-ce que je dois faire? ». Dans ce cas-ci, je dois faire un exposé objectif qui décrit la réalité de l'économie de marché qui a créé de nouveaux riches en Russie. Ma présentation se fera dans le contexte d'une table ronde. Chaque présentateur restera assis et fera son exposé. Le but est de tracer le portrait actuel de la Russie.

▶ **J'analyse mon public cible.**

Ex. : Le public cible est le reste de la classe. Nous sommes au début du thème. La plupart des autres élèves n'ont que quelques notions sur les pays soviétiques. Chaque élève aura toutefois fait une recherche sur un aspect particulier à l'ancienne Union soviétique. Il faudra que j'écoute bien les autres présentateurs pour faire des liens avec ce qu'ils ont dit, s'il y a lieu.

▶ **Je tiens compte des éléments ou des idées complexes de mon discours.**

Ex. : Je vais présenter des faits sur l'ascension des nouveaux riches vs les pauvres, la réalité du marché, etc., en Russie. Pour qu'une partie de mon exposé ne devienne pas une série complexe de chiffres et de pourcentages, je vais préparer des tableaux que je distribuerai à tout le monde ou que je présenterai sur transparent.

► **Je suis sensible aux réactions du public vis-à-vis des idées qui vont être émises.**

Ex. : Les nouveaux riches comprennent aussi des gens qui font des transactions plus ou moins légales (marché noir, exploitation, mafia russe, etc.). Il faudra que j'aborde légèrement cet aspect, car cela pourrait choquer certaines personnes de l'auditoire.

► **J'identifie des palliatifs** [information ou supports visuels complémentaires, reformulation, questions au public, prosodie (modification du volume de la voix, gestuelle, mimique), etc.] **pour rétablir le contact avec l'auditoire.**

Ex. : Je vais préparer des tableaux grand format pour mes statistiques. Ce format est plus facile à lire. Je vais aussi identifier des sites Internet ou trouver des informations complémentaires qui pourraient mieux faire comprendre le sujet. Je vais me préparer des cartes aide-mémoire pour m'adresser directement aux personnes autour de la table en les regardant en même temps. Je vais aussi les inviter à me poser des questions durant ma présentation s'ils désirent des clarifications ou des précisions.

► **Je me fais confiance.**

Ex. : J'aime le fait que la présentation se fasse sous forme de table ronde. C'est un exposé moins didactique. Tout le monde parle à tour de rôle et les personnes qui écoutent peuvent poser des questions au cours de la présentation. Cela me stresse moins que de passer à l'avant. Si je me prépare bien, je crois que je peux capter l'attention du public et que cet exposé se déroulera bien.

QUOI

Fr		Imm
8e	Apporter les changements nécessaires au choix et à l'organisation du contenu de son exposé, après s'être exercé.	8e
9e ➡	Apporter les changements nécessaires au vocabulaire et à la construction [structure] de phrases, après s'être exercé.	⬅ 10e
10e ➡	Apporter les changements nécessaires au choix et à l'utilisation des supports visuels, des éléments prosodiques et du langage non verbal, après s'être exercé.	

Définition du RAS : Ces stratégies consistent à modifier certains éléments de sa présentation, à la suite d'une pratique ou de quelques pratiques, pour en améliorer le produit fini.

POURQUOI

On utilise ces stratégies pour améliorer le contenu de son discours ainsi que sa façon de présenter l'information (éléments linguistiques ou prosodiques et supports visuels) dans le but de bien faire comprendre son message et de mieux rejoindre le public.

QUAND

On utilise ces stratégies **avant toute présentation orale devant public**, et ce, **dans n'importe quelle matière** :

- quand on veut s'assurer que le choix des idées, des mots, des supports visuels et l'annotation de son plan ou de son schéma sont pertinents;
- quand on prend conscience de certaines lacunes en ce qui concerne son exposé et sa façon de verbaliser le discours;
- quand on connaît les critères d'évaluation de l'exposé.

Métacognition

On utilise aussi ces stratégies **afin de résoudre certains problèmes liés à l'exposé** si, **lors d'une situation antérieure semblable** :

- on a dû ajuster sa voix, son débit, le volume de sa voix, etc., lors de la présentation;
- on a eu des hésitations ou des difficultés à se retrouver dans ses notes, lors de la présentation;
- on a dépassé le temps alloué à la présentation ou n'a pas eu le temps de conclure parce que le contenu était trop chargé;
- on a perdu l'intérêt de l'auditoire;
- on a causé de l'incompréhension ou de la confusion à cause de sa façon de s'exprimer ou à cause du choix des idées;
- on a constaté que certaines idées auraient pu être regroupées.

COMMENT

On utilise ces stratégies à divers niveaux et dans divers contextes de présentation orale, en suivant la démarche ci-dessous :

- **préparer tout le matériel nécessaire à la présentation de son discours;**
- **s'exercer à présenter le discours (seul devant un miroir ou devant quelqu'un, en faisant un enregistrement sonore ou audiovisuel);**
- **se réécouter, s'analyser ou demander de la rétroaction sur des points précis** (contenu, vocabulaire, structure de phrase, supports visuels, éléments prosodiques, langage non verbal, etc.);
- **ajuster sa présentation en fonction de ses observations ou des observations d'une tierce personne.**

Mise en situation

L'enseignant constate que les élèves s'exercent rarement avant la présentation d'un exposé. Il se décide à faire préparer à ses élèves un court exposé qu'ils doivent présenter devant deux autres personnes. Cet exposé doit porter sur un problème lié à l'adolescence ou aux relations interpersonnelles et présenter des solutions qui peuvent être envisagées pour régler ce problème (deux ou trois solutions). On peut toucher des problèmes rattachés à la vie de tous les jours, à l'école ou liés aux règlements, aux changements physiques, aux caractéristiques culturelles, etc. La durée de l'exposé doit être approximativement de trois minutes.

Pratique collective

Pour que cette consultation des pairs se déroule bien, l'enseignant propose une fiche d'évaluation (voir Annexe 15) qui permettra au présentateur de retravailler certains aspects de son exposé, s'il y a lieu. Les élèves lisent et discutent de cette fiche. Après que les trois membres de chaque équipe ont fait l'exercice, l'enseignant fait un retour sur l'activité de répétition et demande aux élèves d'identifier les points qu'ils aimeraient améliorer relativement à leur présentation finale.

Lors de la présentation finale, on regroupe les élèves par quatre. Trois élèves font l'évaluation pendant qu'un élève présente son exposé. Ensuite, une discussion a lieu entre ces trois personnes pour arriver à un consensus sur la note à donner au présentateur. (À noter que chaque présentation peut être enregistrée sur audiocassette pour que l'enseignant puisse en faire l'écoute, si nécessaire). Une fois que tous les élèves auront fait leur présentation, revenir sur la pertinence ou la validité de la rétroaction pour améliorer le produit final de l'exposé.

QUOI

Fr		Imm
9e	Apporter les changements nécessaires à sa description, à la suite d'une discussion, d'une consultation d'experts ou d'ouvrages de référence, après s'être exercé.	
10e	Apporter les changements nécessaires à son explication, à la suite d'une discussion, d'une consultation d'experts ou d'ouvrages de référence.	
11e	Apporter les changements nécessaires à son analyse, à la suite d'une discussion, d'une consultation d'experts ou d'ouvrages de référence.	
	Apporter des changements à l'organisation du contenu en regroupant les arguments et en les ordonnant, après s'être exercé.	11e
12e	Apporter les changements nécessaires à son argumentation, à la suite d'une discussion, d'une consultation d'experts ou d'ouvrages de référence.	

Définition du RAS : Ces stratégies consistent à modifier certains éléments de sa présentation en fonction du type de discours choisi.

POURQUOI

On utilise ces stratégies pour améliorer la structure et les éléments de son discours dans le but de faciliter la compréhension du public et d'être convaincant comme orateur.

QUAND

On utilise ces stratégies **avant toute présentation orale devant un public**, et ce, **dans n'importe quelle matière** :

- quand on veut vérifier si on a bien respecté les procédés liés au type de discours choisi ou qu'on veut justifier ses écarts par rapport à la structure, s'il y a lieu;
- quand on est conscient de certaines lacunes dans son exposé;
- quand on veut bien rejoindre le public.

Métacognition

On utilise aussi ces stratégies **afin de résoudre certains problèmes liés à l'exposé si, lors d'une situation antérieure semblable** :

- on a eu de la difficulté à faire comprendre son message ou à convaincre son auditoire;
- on a oublié des éléments (aspects, procédés, etc.) qui ont affaibli la portée de notre discours;
- on a constaté que certaines idées auraient pu être regroupées ou mieux ordonnées.

BEST COPY AVAILABLE

COMMENT

On utilise ces stratégies à divers niveaux et dans divers contextes de présentation orale, en suivant la démarche ci-dessous :

- **finaliser la structure de son discours selon le type choisi (descriptif, explicatif, analytique, argumentatif);**
- **faire un retour critique sur son plan ou son schéma annoté en consultant des ouvrages ou des personnes-ressources** (pairs ou experts);
- **relever les points à améliorer;**
- **faire les modifications nécessaires.**

Mise en situation

L'enseignant constate que les élèves s'exercent rarement avant de présenter leur exposé. Ils ne tirent donc pas profit de la stratégie « Apporter des changements après s'être exercé » avant de se produire devant un public. Il amène ses élèves à préparer un exposé en vue de le présenter devant deux autres personnes. Cet exposé doit respecter une certaine structure, mais peut porter sur n'importe quel thème.

Pratique collective

Pour que cette consultation des pairs se déroule bien, l'enseignant propose des fiches d'évaluation (voir Annexe 15, l'exemple de fiche d'évaluation formative) qui permettront au présentateur de retravailler certains éléments liés à la structure de son exposé, s'il y a lieu. Après que les membres de chaque équipe ont fait l'exercice à tour de rôle, l'enseignant fait un retour sur l'activité et demande aux élèves d'identifier les points qu'ils aimeraient améliorer relativement à leur présentation finale.

Lors de la présentation finale, l'enseignant regroupe les élèves par cinq et chacun fait l'évaluation du présentateur. Ensuite, une discussion a lieu entre les membres de chaque équipe pour arriver à un consensus sur la note à donner au présentateur. (À noter que chaque présentation peut être enregistrée sur audiocassette pour que l'enseignant puisse en faire l'écoute, au besoin). Lorsque tous les élèves ont fait leur présentation, l'enseignant revient sur la pertinence ou la validité de la stratégie de consultation des pairs pour améliorer le produit final de l'exposé.

GESTION DE L'EXPOSÉ

Stratégies de gestion

Après avoir planifié sa tâche, on est prêt à passer à la prochaine étape, la réalisation de la tâche. L'étape de gestion amène l'orateur à utiliser des indices, des pistes et des moyens qui faciliteront la communication du message à l'oral.

Elle permet à l'orateur :

- de mettre à profit les outils, supports visuels et techniques choisis pour transmettre son message et rejoindre le public;
- d'adopter ou d'ajuster une prononciation, une articulation, une intonation, un débit et un volume de la voix qui conviennent à la situation (type de présentation, sujet traité, public cible, environnement physique);
- d'ajuster son vocabulaire et ses structures de phrase pour rendre son message clair et mieux rejoindre son public;
- d'adapter le contenu ou la forme de son discours en fonction des réactions du public cible et des modifications du contexte de présentation;
- de contrôler le trac;
- de s'adresser au public de façon spontanée, lors de la période de questions suivant la production orale (exposé).

Les tableaux qui suivent incluent toutes les stratégies de gestion de l'exposé de la 6e à la 12e année, telles qu'elles sont formulées dans le programme d'études de français langue première et celui de français langue seconde - immersion.

Fr	Résultat d'apprentissage général	Imm
CO9 ➡	• **L'élève sera capable de gérer ses présentations et ses interventions, en utilisant les stratégies et les connaissances appropriées à la situation de communication et à la transmission d'un message clair.**	
	• **L'élève sera capable de gérer sa production orale, en tenant compte de la situation de communication.**	⬅ PO5

Fr	Résultats d'apprentissage spécifiques	Imm
	• Utiliser les indices non verbaux pour appuyer son message.	⬅ 6e
6e ➡	• Soigner la prononciation, l'articulation et l'intonation.	⬅ 7e
7e ➡	• Tirer profit des notes [de son schéma]* ou de son plan comme aide-mémoire.	⬅ 6e
8e ➡	• Tirer profit des moyens prévus pour pallier les bris de compréhension.	
9e ➡	• Utiliser divers moyens de capter et de maintenir l'intérêt du public.	
	• Tenir compte des réactions du public et s'ajuster en conséquence.	⬅ 11e
	• Modifier certains aspects de sa présentation selon l'impression de son degré d'efficacité à transmettre le message.	⬅ 12e
12e ➡	• Maintenir et, au besoin, ajuster le registre de langue choisi.	

* Les crochets renferment des mots ou segments du RAS tel qu'il est formulé dans le programme de français langue seconde – immersion.

Légende :

☐ • RAS commun au programme de français langue première et à celui de français langue seconde – immersion;

➡ • RAS présent uniquement dans le programme de français langue première;

⬅ • RAS présent uniquement dans le programme de français langue seconde – immersion.

67

Regroupements

Les tableaux ci-dessous reprennent les stratégies énumérées à la page précédente et les regroupent selon leur contenu. Chaque regroupement sera analysé et modelé* aux pages qui suivent.

Fr	Résultats d'apprentissage spécifiques	Imm
6e	• Utiliser les indices non verbaux pour appuyer son message. p. 68	← 6e
6e →	• Soigner la prononciation, l'articulation et l'intonation. p. 71	← 7e
7e →	• Tirer profit des notes [de son schéma] ou de son plan comme aide-mémoire. p. 72	← 6e
8e →	• Tirer profit des moyens prévus pour pallier les bris de compréhension.	
9e →	• Utiliser divers moyens de capter et de maintenir l'intérêt du public.	
	• Tenir compte des réactions du public et s'ajuster en conséquence.	← 11e
12e →	• Maintenir et, au besoin, ajuster le registre de langue choisi.	
	• Modifier certains aspects de sa présentation selon l'impression de son degré d'efficacité à transmettre le message. p. 74	← 12e

* Dans certains cas on propose, au lieu d'un modelage, une autre étape de la démarche d'apprentissage, par exemple, une activation des connaissances, une pratique guidée, etc. (voir Première section, p. 18 à 20).

BEST COPY AVAILABLE

Analyse et modelage des stratégies de gestion

Fr — QUOI — Imm

Utiliser les indices non verbaux pour appuyer son message. ← 6e

Définition du RAS : Cette stratégie consiste à utiliser, lors de sa présentation, le contact visuel avec le public, les gestes, la mimique, les déplacements, les pauses, de même qu'un maintien approprié.

POURQUOI

On utilise cette stratégie dans le but de mieux faire passer son message (idées, émotions, etc.) ou d'établir un contact avec l'auditoire.

QUAND

On utilise cette stratégie **pendant la présentation orale** :

- lorsqu'il y a des mots descriptifs (noms, adjectifs, verbes, adverbes) qui deviennent plus expressifs s'ils sont accompagnés de gestes;
- quand on veut mettre l'accent sur un mot, une idée, un concept, une indication, une émotion en particulier, ou encore un objet, un endroit, un détail précis;
- quand on veut assurer la transition d'une idée à une autre;
- quand on veut permettre au public de réfléchir à l'information;
- quand on veut établir ou maintenir l'attention du public.

Métacognition

On utilise également cette stratégie **afin de résoudre certains problèmes liés à l'exposé** si, **lors d'une situation antérieure semblable** :

- on a perdu l'attention du public à cause d'une présentation passive;
- on aurait pu appuyer ses transitions d'idées ou rendre sa présentation plus animée par des déplacements (de gauche à droite et vice versa).

COMMENT

On utilise cette stratégie à divers niveaux et dans divers contextes de présentation orale, en suivant la démarche ci-dessous :

- **débuter son exposé en établissant un contact visuel avec l'auditoire;**
- **transmettre ses propos en tenant compte des mots choisis et de la possibilité d'y joindre des gestes, une mimique ou un maintien appropriés;**
- **se référer à son plan annoté pour se rappeler les endroits préidentifiés comme propices à un déplacement, à une pause ou à un autre geste** (par exemple, transition entre le premier aspect et le deuxième aspect, etc.);
- **évaluer la nécessité de répéter un mot ou une idée en ajoutant des gestes à l'appui;**
- **déterminer, tout au long de sa présentation,** selon les propos abordés ou la réaction des auditeurs, **la pertinence d'utiliser le langage non verbal** (mouvements, gestes, mimique, immobilité, etc.).

Mise en situation

Après un premier projet de présentation orale, un enseignant se rend compte que la plupart de ses élèves ne recourent pas au langage non verbal pour appuyer leur propos. Certains agissent ainsi par ignorance, d'autres par gêne. Sachant que l'utilisation du langage non verbal peut avoir un impact parfois déterminant sur le public, l'enseignant décide de conscientiser les élèves à cette stratégie.

Modelage

Pour aider ses élèves à adopter un langage verbal approprié, il décide de leur présenter d'abord un contre-exemple d'exposé (sans gestes, sans mimique, etc.). Ensuite, il reprend la même présentation en y ajoutant un langage non verbal efficace. Après les deux présentations, il invite les élèves à réagir. Ensemble, ils déterminent ensuite pourquoi et comment utiliser le langage non verbal de façon pertinente. L'enseignant verbalise par la suite comment il s'y est pris pour ajouter des gestes appropriés à sa deuxième présentation.

Le langage non verbal utilisé est décrit entre parenthèses.

► **Je débute mon exposé en établissant un contact visuel avec l'auditoire.**

Ex. : Bonjour tout le monde! (*Balayer l'auditoire du regard*).

► **Je transmets mes propos en tenant compte des mots choisis et de la possibilité d'y joindre des gestes, une mimique ou un maintien appropriés.**

Ex. : Aujourd'hui, je vais vous parler de mon plus beau souvenir. (*Placer la main droite sur le cœur aux mots « mon plus beau », en plus d'augmenter le volume de la voix en prononçant ces mêmes mots.*)

► **Je me réfère à mon plan annoté pour me rappeler les endroits préidentifiés comme propices à un déplacement, à une pause ou à un autre geste. J'évalue la nécessité de répéter un mot ou une idée en ajoutant des gestes à l'appui. Je détermine, tout au long de ma présentation,** selon les propos abordés ou la réaction des auditeurs, **la pertinence d'utiliser le langage non verbal.**

Ex. : Quand j'étais haute comme trois pommes (*indiquer une hauteur, à partir du sol, avec sa main droite*), j'ai reçu un ensemble de vêtements de rêve (*écarquiller les yeux à « de rêve »*). C'était mon anniversaire, le 5 mai. C'était mon année chanceuse (*yeux écarquillés*) parce j'avais 5 ans, le 5 du 5e mois (*montrer trois fois le chiffre cinq avec sa main*).

(En regardant mon plan, je me rends compte que j'avais indiqué de me déplacer vers la gauche à ce moment, pour marquer une pause. Je passe à la description de ce qui constitue pour moi le plus beau souvenir.)

Cet ensemble était blanc cassé, imprimé de toutes petites fleurs (*montrer avec mes doigts la grosseur de fleurs*) roses, bleues et jaunes. L'ensemble comprenait un veston, une jupe courte, une robe et un pantalon. Ma mère m'avait aussi offert deux gilets camisoles, un rose et un bleu (*montrer le chiffre un avec son index*), pour agencer le tout. J'étais tellement contente (*montrer un visage ravi et souriant*). Ma mère avait placé cet ensemble dans un tiroir et j'allais ouvrir le tiroir (*faire le geste d'ouvrir le tiroir*) dix fois par jour pour aller le voir et le toucher (*faire un geste de caresse*). Je me disais déjà que c'étaient les plus beaux vêtements que j'avais eus de toute ma vie (*un soupir*).

(En regardant mon plan, je me rends compte que j'ai indiqué de me déplacer vers la droite à ce moment, pour marquer une autre pause. Je passe à la conclusion.)

Depuis ce temps, je n'ai jamais eu tant d'admiration pour quelque chose qui m'appartenait (*lever les yeux vers le ciel...*). Peut-être lorsque j'ai acheté ma première auto neuve sport. J'allais la voir toutes les dix minutes par la fenêtre de mon salon. Et là, je n'avais plus cinq ans, j'en avais 27! (*sourire*). On reste enfant longtemps parfois! Mais c'est agréable! (*sourire*).

Merci de votre attention! (*Pencher la tête ou baisser les yeux.*)

Fr

QUOI

Imm

6e ➡ Soigner la prononciation, l'articulation et l'intonation. ⬅ 7e

DEUXIÈME SECTION

Définition du RAS : Cette stratégie consiste à prêter une attention particulière à son élocution.

POURQUOI

On utilise cette stratégie dans le but de bien se faire comprendre du public (mots), tout en donnant de la modulation à sa voix.

QUAND

On utilise cette stratégie pendant **toute présentation orale (exposé)**, et ce, **dans n'importe quelle matière** :

- quand on veut être compris par la majorité de l'auditoire;
- quand on veut faire ressortir certains mots (mots clés ou mots complexes), certaines idées ou certaines formulations (questions, exclamations, expressions idiomatiques, etc.);
- quand on veut maintenir l'attention du public.

Métacognition

On utilise aussi cette stratégie **quand on a besoin de résoudre certains problèmes liés à l'exposé** si, **lors d'une situation antérieure semblable** :

- on a créé de la confusion ou de la frustration chez le public par une mauvaise prononciation;
- on n'a pas fait ressortir les mots clés de son discours en modifiant son intonation;
- on a perdu l'intérêt du public parce qu'on avait une élocution qui rendait la compréhension difficile ou une intonation trop monocorde.

COMMENT

On utilise cette stratégie à divers niveaux et dans divers contextes de présentation orale (exposé), en suivant la démarche ci-dessous :

- **amorcer son exposé en articulant clairement le titre de sa présentation;**
- **ralentir ou exagérer la prononciation de certains termes difficiles ou techniques;**
- **poursuivre son exposé en prêtant constamment attention à sa manière de verbaliser les mots.**

Description d'un modelage possible

Après quelques projets de lecture expressive, un enseignant constate que plusieurs élèves ne soignent pas leur élocution lorsqu'ils s'adressent à un public. Il leur fait réaliser cette lacune en leur montrant un contre-exemple (mauvaise élocution) et un exemple (articulation, prononciation et intonation soignée) à partir d'un même texte qu'il lit à voix haute devant la classe. L'enseignant peut aussi proposer par la suite des exercices de virelangue (voir Annexe 8) pour amener les élèves à développer leur habileté élocutoire.

Q U O I

Fr		Imm
7e	Tirer profit des notes [de son schéma] ou de son plan comme aide-mémoire.	6e

Définition du RAS : Cette stratégie consiste à recourir à des fiches (notes ou plan) pour se remémorer les idées ou les aspects clés de son discours, ainsi que des détails relatifs au déroulement de sa présentation.

POURQUOI

On utilise cette stratégie dans le but de se donner une référence utile (qui diminue le stress causé par les situations où on se fie uniquement à sa mémoire). Cette stratégie assure aussi le respect de la structure préétablie de son exposé et pousse l'orateur à s'adresser au public de façon spontanée et directe, mais organisée.

QUAND

On utilise cette stratégie pendant **toute présentation orale**, et ce, **dans n'importe quelle matière** :

- quand on veut respecter l'ordre de présentation de ses idées;
- quand on ne veut oublier aucun aspect ou détail important;
- quand on veut citer un auteur ou fournir des statistiques;
- quand on veut se rappeler des actions à poser (distribuer des feuilles, montrer un support visuel, faire agir l'auditoire, etc.).

Métacognition

On utilise aussi cette stratégie **quand on a besoin de résoudre certains problèmes liés à l'exposé si, lors d'une situation antérieure semblable** :

- on a présenté les informations de façon désorganisée;
- on a oublié des idées, aspects ou détails importants;
- on a omis de présenter des supports visuels ou de faire agir le public à des moments précis;
- on a lu ou verbalisé un texte de façon mécanique, au lieu de présenter spontanément un discours à partir de cartes aide-mémoire (notes ou schéma).

COMMENT

On utilise cette stratégie à divers niveaux et dans divers contextes de présentation orale, en suivant la démarche ci-dessous :

- **avoir son schéma, un plan annoté ou des cartes aide-mémoire** (préparées lors de la planification de l'exposé) **à la portée de la main;**
- **les consulter régulièrement pendant la présentation pour s'assurer qu'on respecte l'ordre de présentation des idées, des supports visuels, des actions, etc., tel que prévu;**
- **recourir à son schéma lorsqu'on perd le fil des idées ou qu'on ne se souvient pas des mots ou des aspects clés;**
- **utiliser son schéma ou cartes aide-mémoire pour rapporter les paroles de quelqu'un ou fournir certaines statistiques;**
- **cocher les idées ou les aspects touchés au fur et à mesure de la présentation, au besoin.**

Mise en situation

Après quelques projets de présentation orale, un enseignant constate que ses élèves choisissent souvent de mémoriser un texte, plutôt que de faire un exposé en se référant à des mots clés. Les élèves adoptent par conséquent un débit récitatif souvent ennuyeux et paniquent lorsqu'ils ont un trou de mémoire. Les projets de présentation orale deviennent alors souvent pour eux des expériences éprouvantes, plutôt que des occasions de développer leur habileté à communiquer. Pour les réconcilier avec l'idée des présentations orales, il leur propose des activités à l'oral de courte durée et plus ou moins didactiques, tout en leur fournissant des schémas à remplir (voir annexes 17 à 23) qu'ils pourront consulter à leur gré pendant la présentation.

Modelage

Pour montrer à ses élèves comment utiliser judicieusement un plan ou schéma annoté en cours de présentation, il décide de modeler pour eux la présentation d'un exposé où il doit décrire un phénomène en établissant des rapports de cause à effet entre ses différentes phrases. Cette présentation se fait dans un contexte de stands d'information où plusieurs équipes de deux expliquent un phénomène naturel à d'autres élèves qui circulent d'un stand à l'autre.

L'enseignant peut faire sa présentation à l'avant en demandant aux élèves d'observer quand et combien de fois il recourt à son schéma (voir Annexe 11). Le schéma peut être projeté sur un écran. Les élèves pourront être en mesure de faire leur exposé oral selon l'organisation du plan. Après la présentation de l'enseignant, ce dernier invite les élèves à faire des commentaires sur l'utilité d'un plan, sur la façon d'annoter un plan pour y recourir aisément pendant un exposé, etc.

Q U O I

Fr		Imm
8e ➡	Tirer profit des moyens prévus pour pallier les bris de compréhension.	
9e ➡	Utiliser divers moyens de capter et de maintenir l'intérêt du public.	
	Tenir compte des réactions du public et s'ajuster en conséquence.	⬅ 11e
12e ➡	Maintenir et, au besoin, ajuster le registre de langue choisi.	
	Modifier certains aspects de sa présentation selon l'impression de son degré d'efficacité à transmettre le message.	⬅ 12e

Définition du RAS : Ces stratégies consistent à utiliser des stratégies de dépannage ou des moyens visuels, sonores, linguistiques ou autres servant à assurer la compréhension du discours ou à capter l'attention des auditeurs.

POURQUOI

On utilise ces stratégies dans le but de rétablir le contact avec l'auditoire et d'assurer la compréhension de ses propos lorsque certaines idées semblent moins claires ou moins à la portée de l'auditeur, ou encore dans le but de maintenir la concentration du public.

QUAND

On utilise ces stratégies **avant toute présentation orale**, et ce, **dans n'importe quelle matière** :

- quand on observe des signes d'insatisfaction, de désintérêt ou d'incompréhension chez le public lors de l'émission de certains propos ou idées.

Métacognition

On utilise aussi ces stratégies **afin de résoudre certains problèmes liés à l'exposé** si, **lors d'une situation antérieure semblable** :

- on n'a pas tenu compte des signes d'insatisfaction ou d'incompréhension de l'auditoire et qu'on a fait face ensuite à son désintérêt ou à son incapacité de réaliser la tâche qui suivait le discours;
- on a tenté de rétablir le contact avec l'auditoire sans tenir compte des moyens prévus, et que cela n'a fait qu'augmenter la confusion des auditeurs;
- on n'a pas atteint son but parce que le public a abandonné l'écoute en cours de présentation.

COMMENT

On utilise cette stratégie à divers niveaux et dans divers contextes de présentation orale, en suivant la démarche ci-dessous :

- **observer les réactions ou les signes d'incompréhension ou de désintérêt du public;**
- **demander au public si l'information présentée est claire ou recourir immédiatement à des palliatifs pour rétablir, si on l'a perdu, le contact avec l'auditoire** (reformulation, présentation de supports visuels, récapitulation, exemples, analogies, anecdotes, statistiques, pauses stratégiques, modulation de la voix, etc.);
- **s'assurer que le moyen choisi a été efficace en demandant à l'auditoire s'il a bien compris le message et le rassurer**, au besoin (l'inviter à poser des questions pendant l'exposé, si cela est possible);
- **poursuivre son discours en restant attentif aux réactions du public.**

Mise en situation

L'enseignant constate que ses élèves sont gênés d'être eux-mêmes devant un auditoire et qu'ils éprouvent, en général, de la difficulté à s'ajuster à la situation et au contexte de la présentation orale. Il décide donc de leur proposer de présenter un exposé où ils devront incarner un rôle, soit celui d'un des personnages d'un livre qu'ils viennent de lire. L'enseignant souhaite ainsi que les élèves déploient des moyens originaux pour rendre leur présentation vivante, à la manière d'une saynète. Les élèves ont aussi le choix de faire intervenir une autre personne (qui pourrait jouer le rôle d'intervieweur, de passant dans la rue, de jeune du quartier, etc.). L'exposé doit être conçu à partir de cette prémisse : *Le jour où je suis sorti de mon livre et que j'ai pu parler à des jeunes*... Les élèves sont invités à incarner un personnage et à tenir des propos comme s'ils étaient ce personnage (description du personnage, intérêts, passe-temps, réflexions, opinions sur certains sujets, etc.). L'exposé doit se terminer lorsque le personnage doit retourner dans son livre, à cause d'un lecteur qui s'apprête à lire le roman d'où il vient. Le personnage invite les auditeurs à lire aussi le roman en question.

Modelage

L'enseignant décide donc de modeler pour eux comment il s'y prendra pour se mettre dans la peau du personnage et maintenir l'intérêt du public.

J'observe les réactions ou signes d'incompréhension ou de désintérêt du public. Je demande au public si l'information présentée est claire ou je recours immédiatement à des palliatifs pour rétablir, si je l'ai perdu, le contact avec l'auditoire (reformulation, présentation de supports visuels, récapitulation, exemples, analogies, anecdotes, pauses stratégiques, modulation de la voix, etc.). **Je m'assure que le moyen choisi a été efficace en demandant à l'auditoire s'il a bien compris mon message et je le rassure,** au besoin.

Ex. : Moi, je suis habitué à être un personnage qui ne parle pas à voix haute. Je parle habituellement par écrit. On me lit. Est-ce que vous me comprenez bien? À part écouter une histoire ou un roman enregistré sur cassette, on n'entend jamais la voix des personnages. Je n'utilise jamais ma voix non plus. Dites-moi, est-ce que je parle assez fort? (*Réaction du public; selon la réponse, l'orateur modifie ou non le volume de sa voix.*)

Je poursuis mon discours en restant attentif aux réactions du public.

Ex. : Moi, je suis un personnage bien spécial dans le roman. Spécial, parce que je suis beau… (*Faire de l'humour pour faire réagir le public, le personnage est en effet plutôt laid.*) Je suis beau parce que je suis original. Peut-être que physiquement, je ne suis pas conforme aux critères habituels de beauté, mais moi, ça m'importe peu… Je vais vous confier un secret (*baisser le ton de la voix pour inciter les gens à écouter et pour établir une complicité avec l'auditoire*). Etc.

ÉVALUATION DE L'EXPOSÉ

Stratégies d'évaluation

Après avoir planifié et réalisé sa tâche, on arrive à l'étape finale, celle du retour réflexif sur la tâche. L'étape d'évaluation permet à l'orateur :

- d'analyser les moyens utilisés pour réussir sa présentation orale de l'information;
- d'évaluer la pertinence des moyens utilisés pour résoudre des bris de compréhension;
- de déterminer les stratégies de présentation orale (exposé) qui se sont avérées les plus efficaces afin de les utiliser lors d'une prochaine tâche semblable;
- de faire le bilan des nouvelles connaissances acquises lors de la préparation d'un discours.

La stratégie d'évaluation qui suit est tirée du programme d'études de français langue seconde – immersion et elle est applicable à tous les niveaux scolaires. Il peut aussi être applicable dans le programme de français langue première.

Analyse et modelage d'une stratégie d'évaluation

QUOI

Fr | Imm

Évaluer son utilisation des stratégies de communication orale dans une variété de contextes. ← 12e

Définition du RAS : Cette stratégie consiste à faire un retour verbal ou écrit sur les moyens pris pour réussir son projet, c'est-à-dire tout ce qu'on a fait avant, pendant et après un projet de présentation orale individuelle ou collective pour choisir son contenu, l'organiser et le présenter de façon claire, efficace et coulante au public.

POURQUOI

On utilise cette stratégie dans le but de prendre conscience de sa façon de réaliser une tâche de présentation orale; ceci aide non seulement à reconnaître et à valider ses habiletés d'orateur, mais aussi à identifier les aspects à améliorer ou ceux où l'on a besoin d'aide pour réussir une tâche de présentation orale.

QUAND

On utilise habituellement cette stratégie **après tout processus de présentation orale**, et ce, **dans n'importe quelle matière** :

- lors d'un entretien ou d'une discussion qui suit une tâche de présentation orale (exposé);
- quand on veut faire le bilan de tout ce qu'on a fait ou des difficultés auxquelles on a été confronté tout le long d'un projet d'exposé pour mieux réussir lors d'une prochaine tâche semblable;
- quand on veut s'assurer qu'on utilise les moyens les plus efficaces pour bien réussir une tâche de présentation orale;
- quand on ressent le besoin d'un soutien extérieur pour mieux réussir lors d'une prochaine tâche semblable.

Métacognition

On utilise aussi cette stratégie **afin de résoudre certains problèmes liés à l'exposé** si, **lors d'une situation antérieure semblable** :

- on s'est rendu compte qu'on éprouvait les mêmes difficultés dans la planification ou la gestion d'une présentation orale (exposé);
- on s'est rendu compte qu'on utilisait des moyens inefficaces pour résoudre certains problèmes de présentation devant un public (contrôle du trac, palliatif, rapport avec l'auditoire, etc.);
- on n'était pas sûr que les moyens utilisés étaient appropriés à la tâche.

COMMENT

On utilise cette stratégie à divers niveaux et dans divers contextes de production orale (exposé), en suivant la démarche ci-dessous :

- **faire un retour sur ce qu'on fait pour préparer une présentation orale** (exposé);
- **expliquer l'apport de ses connaissances et de ses expériences antérieures à la réussite de la tâche;**
- **examiner le genre de difficultés qu'on éprouve durant la présentation** (contrôle du trac ou de la voix, contact avec le public, capacité à recourir à des notes, etc.);
- **expliquer ce qu'on fait pour les surmonter et si cela a bien fonctionné;**
- **parler de ce qui se passe dans sa tête quand on présente un discours devant le public et qu'on résout un bris de compréhension;**
- **parler de l'efficacité des moyens pris** (processus) **pour réaliser la tâche;**
- **faire le bilan des connaissances acquises tout au long du projet de présentation orale.**

Mise en situation

À la suite de plusieurs entretiens avec ses élèves, un enseignant se rend compte à quel point ce serait profitable pour les élèves et pour lui-même de les encourager et de les habituer à réfléchir à tout le processus qu'ils suivent lors de la réalisation d'une tâche de production orale. Cela leur permet non seulement de prendre conscience de ce qu'ils font avant, pendant et après une tâche, mais aussi de verbaliser leurs pensées. Cela leur donne aussi la chance d'exprimer leurs sentiments, leurs inquiétudes ou leurs difficultés par rapport à une tâche particulière, ce qui les prépare aussi à mieux faire face à une prochaine tâche, à anticiper les problèmes et à mieux réussir. En même temps, l'enseignant lui-même apprend, par le biais de ce retour, où ses élèves ont besoin d'appui et ce qu'il pourrait faire pour les aider et favoriser leur engagement face à ce qu'ils font.

Modelage

L'enseignant se décide donc à modeler pour ses élèves un genre de retour qu'il ferait après une présentation orale.

Je pense à ce que j'ai fait pour me préparer à une présentation orale (exposé).

Ex. : Pour bien planifier ma présentation orale, j'ai réfléchi au sujet que je voulais aborder, j'ai bâti un plan provisoire, j'ai fait de la recherche de façon organisée sur Internet ou dans des revues et j'ai pris en note les sources que j'avais consultées. Ensuite, j'ai analysé les caractéristiques de mon public cible. J'ai sélectionné l'information en conséquence. J'ai modifié un peu mon plan, car j'ai trouvé des idées intéressantes lors de la recherche d'information. J'ai bien annoté mon plan. J'ai créé des éléments visuels. J'ai pratiqué deux fois mon exposé, une fois devant deux autres élèves. J'ai apporté des ajustements à la suite de leurs commentaires en ce qui a trait au contenu. Mon exposé était trop long. J'ai utilisé plusieurs mots difficiles qu'il fallait que j'explique. La deuxième fois que j'ai pratiqué, je me suis enregistré. Là, je me suis aperçu que j'avais souvent des hésitations (« Euh… »). Je me suis dit que je devrais faire attention à ça quand je ferais ma présentation finale.

J'explique l'influence de mes connaissances et de mes expériences antérieures sur la réussite de la tâche.

Ex. : Comme j'avais déjà fait des présentations en utilisant des transparents, je me sentais plus à l'aise d'être en avant du groupe, car les élèves sont plus intéressés quand ils peuvent regarder les supports visuels. Ça a capté leur attention. Maintenant, ça ne me gêne plus de poser la question : « Est-ce que vous avez bien compris? » aux auditeurs. Je le fais plusieurs fois, si nécessaire, pendant ma présentation. Je sais maintenant que l'introduction d'un exposé est très importante et j'aime trouver des façons originales d'amorcer un exposé.

J'examine le genre de difficultés qu'on éprouve durant la présentation (contrôle du trac ou de la voix, contact avec le public, capacité à recourir à des notes, etc.).

Ex. : J'ai tendance à regarder l'écran quand j'explique ce qu'il y a sur le transparent et les gens à l'arrière de la salle ne peuvent pas bien m'entendre. Il faut que je fasse attention à cela. J'ai tendance à garder mes yeux sur mon plan ou sur mes notes pendant que je parle. Parfois, quand je perds mes mots ou mes idées, je panique.

J'explique ce que j'ai fait pour les surmonter et si cela fonctionne bien.

Ex. : Cette fois-ci, je n'ai jamais regardé l'écran quand je me suis servi de transparents. Je mettais le transparent sur le rétroprojecteur. Ensuite, j'ai regardé s'il était bien placé en vérifiant à l'écran. Je ne me suis mis à parler que lorsque j'étais tourné face au public. Ça a bien fonctionné. Pour ne pas toujours avoir les yeux baissés sur mes notes, j'ai déposé mes cartes aide-mémoire sur la table. Je me suis « forcé » à fixer un point différent dans la classe chaque fois que je relevais les yeux. Ça a bien marché. Mais quand j'ai oublié des mots ou une idée, j'ai encore paniqué. Je pensais que je m'étais assez bien préparé pour que ça ne m'arrive pas. La prochaine fois, je pense que je vais me faire une liste de mots clés que je garderai à la portée de la main ou que j'inclurai dans mon plan annoté.

► **Je parle de ce qui se passe dans ma tête quand je présente un discours devant le public et que je résous un bris de compréhension.**

Ex. : Je me concentre toujours sur la prochaine idée que je dois aborder quand je fais un exposé, même si je sais que je peux toujours me référer à mon plan. J'essaie de plus en plus de regarder le visage ou la réaction des gens pour voir s'ils ont entendu ou compris mes propos. Si j'ai des doutes, je pose une question pour savoir s'ils ont bien compris. Si on me répond non, j'essaie de reformuler la même idée. Parfois, j'essaie de trouver des exemples qui les aideraient à mieux comprendre.

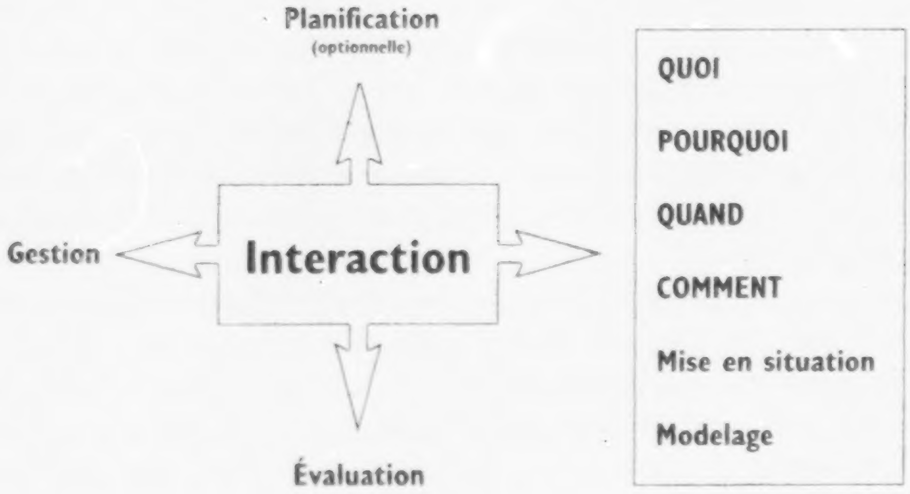
► **Je parle de l'efficacité des moyens pris** (processus) **pour réaliser la tâche.**

Ex. : Quand je prépare des supports visuels pour ma présentation, ça m'aide toujours à mieux comprendre moi-même le sujet dont je parle. S'exercer au moins une fois avant la présentation de l'exposé, c'est très utile, surtout quand d'autres personnes peuvent te donner de la rétroaction.

► **Je fais le bilan des connaissances acquises tout au long du projet de présentation orale.**

Ex. : De plus en plus, je me rends compte que faire un exposé, ce n'est pas si compliqué et si gênant que ça. La prochaine fois, je me propose de me servir de Microsoft PowerPoint pour rendre mon exposé encore plus intéressant visuellement. Le but dans tout exposé, c'est vraiment de capter l'attention du public. Je suis fier de moi quand je réussis à intéresser les gens à m'écouter. Avec cet exposé, j'ai beaucoup appris moi-même sur le sujet... J'ai même identifié des sites Internet qui me serviront sans doute dans mon cours de...

Partie B: Présentation des stratégies d'interaction



Introduction

L'interaction est un échange dynamique au cours duquel des individus expriment spontanément leurs besoins, leurs réactions, leurs idées, leurs opinions et leurs sentiments/émotions, tout en interprétant les messages de leur(s) interlocuteur(s). L'interaction est caractérisée par une négociation de sens.

Le processus d'interaction (discussion)

Le processus d'interaction (discussion) comporte généralement **deux étapes** : *pendant* (gestion) et *après* (évaluation).

À proprement parler, il n'y a pas d'étape précise de préparation à une discussion. Dans le **programme d'études de français langue première**, on ne trouve pas de section consacrée à la planification d'une discussion. Toutefois, cela n'empêche pas l'enseignant de fournir des pistes ou d'allouer du temps aux élèves pour se préparer à une discussion*. Si les élèves ont le temps de réfléchir au sujet quelques minutes ou quelques jours à l'avance, de faire des recherches sur le sujet ou de mettre sur papier quelques idées ou des mots clés (vocabulaire), leur participation à la discussion n'en sera que plus profitable et plus active.

Le **programme d'études de français langue seconde – immersion** inclut d'ailleurs une étape de planification de l'interaction, car les élèves d'immersion ne possèdent pas toujours le vocabulaire ou les structures de phrases nécessaires pour intervenir spontanément lors d'une discussion**. Il est donc primordial de fournir aux élèves les outils nécessaires, quant à la langue, pour qu'ils puissent se sentir à l'aise lors d'une discussion et intervenir le plus spontanément possible.

Il faut aussi prendre en considération que la discussion implique à la fois la prise de parole (émetteur) et l'écoute (récepteur). L'élève, engagé dans une discussion, doit se servir alternativement de stratégies d'écoute et de stratégies d'interaction.

Il est aussi à noter que les élèves sont parfois amenés à jouer deux rôles lors d'une interaction : le rôle d'animateur ou celui de participant. En plus de participer à la discussion, l'élève animateur doit aussi diriger la discussion, ce qui l'amène à recourir à des stratégies spécifiques à son rôle (voir *Le rôle de l'animateur*, Annexe 30). Il sera aussi question de ces stratégies dans les pages qui suivent.

* L'annexe 26 fournit des renseignements complémentaires en ce qui concerne le processus d'interaction dans son ensemble.

**La validité de cette affirmation dépend des particularités du groupe d'élèves auxquels vous enseignez.

GESTION DE L'INTERACTION

Stratégies de gestion

L'étape de gestion amène l'émetteur/le récepteur à utiliser des indices visuels et langagiers pour comprendre son interlocuteur, ainsi que des moyens variés pour transmettre un message clair et assurer le bon déroulement de la discussion. Elle permet à chaque membre du groupe de discussion :

- de formuler ses idées en respectant le mieux possible les mécanismes de la langue à l'oral et les éléments prosodiques (prononciation, articulation, intonation);
- d'utiliser les moyens nécessaires pour rendre ses propos accessibles (choix de mots, exemples, répétitions, comparaisons, etc.);
- de pratiquer l'écoute active;
- d'utiliser les divers indices langagiers et du paralangage de l'émetteur pour soutenir sa compréhension;
- de prêter attention aux interlocuteurs et de les respecter lorsqu'ils prennent la parole;
- de poser des questions pour obtenir des clarifications;
- de reformuler l'information ou de demander une reformulation de l'information pour vérifier sa compréhension;
- de respecter les règles et les rôles établis;
- d'adopter un comportement langagier et des attitudes qui appuient et encouragent ses partenaires et assurent le bon déroulement de la discussion;
- d'ajuster son registre de langue en fonction des interlocuteurs et de la situation.

En plus de participer à la discussion, *l'élève animateur* doit mettre en œuvre diverses stratégies pouvant assurer le bon déroulement de la discussion. L'étape de gestion lui permet :

- d'utiliser divers moyens pour inclure les participants dans la discussion ou pour recentrer la discussion;
- de proposer des pistes pour faire avancer la discussion en cas d'impasse et de conflit.

Les tableaux qui suivent contiennent toutes les stratégies de gestion de l'interaction de la 6e à la 12e année, telles qu'elles sont formulées dans le programme d'études de français langue première et celui de français langue seconde – immersion.

Fr	Résultat d'apprentissage général	Imm
CO5 ➡	• L'élève sera capable de gérer ses interventions dans des situations d'interaction.	
	• L'élève sera capable de gérer sa production orale, en tenant compte de la situation de communication.	⬅ PO5

BEST COPY AVAILABLE

Fr	Résultats d'apprentissage spécifiques	Imm
6e	• Utiliser les moyens nécessaires pour rendre ses propos plus accessibles, tels que le choix des mots, les exemples, *la prosodie et les gestes* [et la répétition]*.	6e
7e	• Reprendre la parole suite à une interruption.	7e
	• Ajuster les éléments prosodiques et le contact visuel avec ses interlocuteurs pour assurer le bon déroulement de la discussion.	⬅ 7e
	• Adopter un comportement langagier qui appuie et encourage ses partenaires pour assurer le bon déroulement de la discussion.	⬅ 7e
8e ➡	• Utiliser divers moyens pour inclure les participants dans la discussion.	⬅ 9e
9e ➡	• Utiliser divers moyens pour recentrer la discussion.	⬅ 10e
10e ➡	• Proposer des pistes qui permettent de faire avancer la discussion en cas d'impasse ou de conflit.	⬅ 12e
➡	• Ajuster son registre de langue en fonction de ses interlocuteurs et de la situation de communication.	
11e	• Questionner pour amener un interlocuteur à clarifier ou à approfondir son point de vue.	11e

* Les crochets renferment des mots ou segments du RAS tel qu'il est formulé dans le programme de français langue seconde – immersion, alors que les mots en italique indiquent que le RAS est formulé comme tel dans le programme de français langue première.

Légende :

- ☐ • RAS commun au programme de français langue première et à celui de français langue seconde – immersion;
- ➡ • RAS présent uniquement dans le programme de français langue première;
- ⬅ • RAS présent uniquement dans le programme de français langue seconde – immersion.

Regroupements

Les tableaux ci-dessous reprennent les stratégies énumérées à la page précédente et les regroupent selon leur contenu. Chaque regroupement sera analysé et modelé* aux pages qui suivent.

L'élève participant (y compris l'animateur) devra :

Fr	Résultats d'apprentissage spécifiques	Imm
6e	• Utiliser les moyens nécessaires pour rendre ses propos plus accessibles, tels que le choix des mots, les exemples, *la prosodie et les gestes* [et la répétition]. (p. 88)	6e
7e	• Reprendre la parole suite à une interruption. (p. 90)	7e
	• Ajuster les éléments prosodiques et le contact visuel avec ses interlocuteurs pour assurer le bon déroulement de la discussion.	← 7e
	• Adopter un comportement langagier qui appuie et encourage ses partenaires pour assurer le bon déroulement de la discussion.	← 7e
10e →	• Ajuster son registre de langue en fonction de ses interlocuteurs et de la situation de communication. (p. 92)	
11e	• Questionner pour amener un interlocuteur à clarifier son point de vue. (p. 96)	← 11e

L'élève animateur devra :

Fr	Résultats d'apprentissage spécifiques	Imm
8e →	• Utiliser divers moyens pour inclure les participants dans la discussion.	← 9e
9e →	• Utiliser divers moyens pour inclure les participants dans la discussion.	← 10e
10e →	• Proposer des pistes qui permettent de faire avancer la discussion en cas d'impasse ou de conflit. (p. 98)	← 12e

* Dans certains cas on propose, au lieu d'un modelage, une autre étape de la démarche d'apprentissage, par exemple, une activation des connaissances, une pratique guidée, etc. (voir *Première section*, p. 18 à 20).

Analyse et modelage des stratégies de gestion

QUOI

Fr		Imm
6e	Utiliser les moyens nécessaires pour rendre ses propos plus accessibles, tels que le choix des mots, les exemples, *la prosodie et les gestes* [et la répétition].	6e

Définition du RAS : Cette stratégie consiste à observer et/ou tenir compte des réactions de ses interlocuteurs à ses propos et, en cas d'incompréhension, à choisir des moyens pour clarifier ses propos.

POURQUOI

On utilise cette stratégie dans le but d'assurer une meilleure compréhension de son message et de faciliter le déroulement de la discussion.

QUAND

On utilise cette stratégie **durant toute interaction**, et ce, **dans n'importe quelle matière** :

- quand il y a un bris de compréhension, lors d'une discussion ou d'un entretien;
- quand on doit ajouter des explications pour clarifier ses propos;
- quand des interlocuteurs ont de la difficulté à entendre ou à suivre ses propos.

Métacognition

On utilise aussi cette stratégie **afin de résoudre certains problèmes d'interaction** si, **lors d'une situation antérieure semblable** :

- on n'a pas prêté une attention particulière aux réactions de ses interlocuteurs pour vérifier s'ils comprenaient son message;
- on n'a pas pensé à utiliser des exemples, d'autres mots ou des gestes pour assurer une meilleure compréhension de son message;
- on a utilisé un débit trop rapide, on ne parlait pas assez fort, on ne prononçait pas toujours clairement, etc.

COMMENT

On utilise cette stratégie à divers niveaux et dans divers contextes d'interaction en suivant la démarche ci-dessous :

- **observer les réactions de ses interlocuteurs;**
- **vérifier si le message est compris ou entendu**; si on constate un bris de compréhension;
- **faire appel aux stratégies nécessaires pour clarifier ses propos** (ex. : donner des exemples, expliquer un mot ou utiliser un mot plus familier, ajuster le débit ou le volume de la voix, utiliser des gestes, comparer l'élément qui semble poser problème à quelque chose de connu, etc.);
- **vérifier si les moyens utilisés ont été efficaces.**

Mise en situation

Un enseignant constate que les élèves ont parfois de la difficulté à bien expliquer l'information qu'ils présentent lors d'une discussion ou d'un entretien, par exemple, leurs interlocuteurs leur demandent souvent de présenter des exemples, de répéter certains éléments clés, d'utiliser plusieurs moyens pour se faire comprendre, etc. À partir d'un thème sur les carrières, l'enseignant leur propose de discuter en petits groupes de la formation requise pour certains choix de carrière. Au moment de la discussion, les élèves auront fait une petite recherche sur un choix de carrière qui leur semble intéressante.

Modelage

Par conséquent, l'enseignant modèle pour ses élèves comment on peut utiliser cette stratégie pour assurer une meilleure compréhension de son message et faciliter le déroulement de la discussion.

▶ **J'observe les réactions des autres.**

Ex. : Je discute avec mes camarades de la formation nécessaire pour envisager une carrière en patinage artistique. Je vois que lorsque je parle des diverses sortes de tests, ils semblent un peu confus.

▶ **Je vérifie si ce que je dis est compris ou entendu.**

Ex. : Je demande à mes camarades ce qu'ils ont compris de mes explications au sujet des tests de patinage. Je réalise qu'ils ont compris l'idée des tests de danse, mais qu'ils aimeraient que je leur explique un peu plus les tests d'habiletés de patinage.

▶ **J'utilise les moyens nécessaires pour qu'on m'entende ou me comprenne.**
Je vérifie si les moyens utilisés ont été efficaces.

Ex. : Pour qu'ils comprennent bien ce qu'on fait pour les tests d'habiletés, je leur présente quelques **exemples** d'exercices d'habiletés de patinage qu'on doit apprendre. Certains sont faciles à comprendre, mais pour ceux qui sont plus complexes, je fais une petite **démonstration**. Je présente à mon groupe deux sortes de virages et je **répète** chaque démonstration deux fois. Je **parle lentement** pour expliquer les virages. Je demande aux membres de mon groupe s'ils ont compris ou s'ils veulent essayer de faire l'exercice!

QUOI

Fr		Imm
7e	Reprendre la parole suite à une interruption.	7e

Définition du RAS : Cette stratégie consiste à recourir au paralangage et aux procédés linguistiques appropriés pour poursuivre son idée, après avoir été interrompu.

POURQUOI

On utilise cette stratégie dans le but d'exprimer complètement ses idées, ses opinions ou ses sentiments, tout en favorisant un climat respectueux entre les interlocuteurs.

QUAND

On utilise cette stratégie **durant toute interaction**, et ce, **dans n'importe quelle matière** :

- quand on veut poursuivre sa pensée;
- quand on veut favoriser des échanges courtois;
- quand on veut faire valoir son idée.

Métacognition

On utilise aussi cette stratégie **afin de résoudre certains problèmes d'interaction** si, **lors d'une situation antérieure semblable** :

- on n'a pu compléter une idée qui aurait été importante ou valable;
- on a mal interprété nos propos parce qu'ils ont été laissés en suspens ou on les a ignorés;
- on a ressenti de l'impuissance et de la frustration à cause des fréquentes interruptions d'un ou de plusieurs interlocuteurs.

COMMENT

On utilise cette stratégie à divers niveaux et dans divers contextes d'interaction en suivant la démarche ci-dessous :

- **laisser l'autre s'exprimer et finir son idée;**
- **exprimer poliment le fait qu'on a été interrompu** (par un geste et/ou un commentaire);
- **utiliser une expression d'usage pour reprendre la parole, tout en respectant les interlocuteurs;**
- **reprendre l'idée qui a été interrompue et la finir.**

Mise en situation

Un enseignant constate que, lors de discussions, certains élèves ne réussissent pas à compléter leur pensée. Cela arrive surtout quand ils sont interrompus, et trop gênés à cause de l'interruption, ils ne trouvent pas les moyens pour reprendre la parole. Parfois, les interruptions privent les membres d'un groupe de discussion d'idées qui seraient profitables à tous. L'emportement de certaines personnes vis-à-vis d'un sujet controversé les amène à parler plus longuement ou plus fort. Ceci empêche d'autres membres du groupe de discussion de s'exprimer à fond, ce qui peut devenir frustrant. L'enseignant décide donc de proposer à ses élèves des moyens concrets pour reprendre la parole afin d'aller au bout de leur idée.

Pratiques guidée et coopérative

L'enseignant propose tout d'abord à ses élèves de se prémunir de procédés linguistiques tels l'utilisation d'expressions d'usage (voir annexes 28 et 29) et d'un paralangage efficaces pour reprendre poliment la parole à la suite d'une interruption. Ensuite, il demande aux élèves de se grouper par deux. Un des interlocuteurs pense à une idée complète qu'il veut exprimer. Ensuite, il commence à la verbaliser; l'autre interlocuteur l'interrompt. La personne utilise une expression d'usage telle que celles énumérées ci-dessous et poursuit son idée. On inverse les rôles. On peut aussi faire un jeu de rôle. Un des interlocuteurs devient une personne âgée, une femme d'affaires, un voisin, etc. La personne interrompue doit choisir l'expression d'usage appropriée à la personne qui l'interrompt.

Après cette activité, on revient en grand groupe et on discute de l'efficacité de la stratégie.

▶ **Quelles seraient les expressions d'usage à utiliser pour reprendre respectueusement la parole après avoir été interrompu?**

Réponses possibles

- Excuse(z)-moi, est-ce que je pourrais finir ma pensée/mon idée?
- Pardon, je n'avais pas fini mon idée, est-ce que je peux continuer?
- Un instant svp, je voudrais terminer ce que j'ai à dire...
- (*En faisant un signe d'arrêt avec la main*)... Si vous le voulez bien, je voudrais compléter mon idée...
- (*En augmentant légèrement le volume de la voix, de manière polie*) Monsieur Untel ou Madame Unetelle ou..., j'aimerais poursuivre, je n'ai que quelques mots à ajouter...
- ... si vous me permettez, j'aimerais...

QUOI

Fr		Imm
7e	Ajuster les éléments prosodiques et le contact visuel avec ses interlocuteurs pour assurer le bon déroulement de la discussion.	← 7e
	Adopter un comportement langagier qui appuie et encourage ses partenaires pour assurer le bon déroulement de la discussion.	← 7e
10e →	Ajuster son registre de langue en fonction de ses interlocuteurs et de la situation de communication.	

Définition du RAS : Ces stratégies consistent à recourir à des moyens linguistiques et non verbaux appropriés susceptibles de favoriser la communication et l'entente avec des interlocuteurs.

POURQUOI

On utilise ces stratégies dans le but de créer un climat favorisant le respect des autres et l'échange d'idées dans un groupe de discussion, en démontrant, par son attitude, par le choix de mots et par sa manière de s'exprimer, qu'on respecte les personnes à qui on s'adresse ou qui s'adressent à nous.

QUAND

On utilise ces stratégies **durant toute interaction**, et ce, **dans n'importe quelle matière** :

- dès qu'un interlocuteur prend la parole;
- quand on prend la parole et qu'on veut faire des liens avec les propos de quelqu'un;
- quand un groupe de discussion comprend des personnes de différents groupes d'âge, fonctions, milieux sociaux, etc.;
- quand un groupe de discussion comprend des individus qui ont des opinions très divergentes.

Métacognition

On utilise aussi ces stratégies **afin de résoudre certains problèmes d'interaction** si, **lors d'une situation antérieure semblable** :

- on n'a pas participé activement à une discussion parce qu'on n'a pas établi de liens affectifs avec nos interlocuteurs;
- on a perdu le fil de la conversation à cause d'un manque de concentration;
- on a eu de la difficulté à créer une ambiance propice à l'échange;
- un interlocuteur a soulevé le fait ou a démontré physiquement qu'il ne se sentait pas respecté comme personne ou qu'on ne tenait pas compte de ses idées.

COMMENT

On utilise ces stratégies à divers niveaux et dans divers contextes d'interaction en suivant la démarche ci-dessous :

- **observer chacun des participants dans un groupe de discussion pour déterminer à l'avance le genre de contact à établir*;**
- **observer les réactions des interlocuteurs lorsqu'ils prennent la parole ou lorsqu'ils écoutent, pour déterminer leur réceptivité ou leur ouverture d'esprit;**
- **évaluer la nécessité d'ajuster sa voix, son attitude et sa manière de s'exprimer en fonction de ces observations, et le faire si on en voit le besoin;**
- **analyser son comportement et la pertinence de ses interventions tout au long de la discussion et les ajuster, si nécessaire, pour créer un climat favorisant le respect des autres et l'échange d'idées.**

* Il faut tenir compte des comportements propres à diverses cultures; par exemple, pour certains groupes ethniques, le fait de regarder quelqu'un droit dans les yeux peut dénoter une forme de défi ou un manque de respect, etc.

Mise en situation

Un enseignant constate, lors des discussions en petits groupes, que les élèves ne sont pas toujours conscients de l'impact de leur attitude et de leur manière de s'exprimer sur le déroulement d'une discussion. Il décide de faire un remue-méninges pour déterminer les comportements langagiers et les attitudes concrètes susceptibles de favoriser un échange efficace lors d'une discussion.

Pratique guidée

Par conséquent, l'enseignant discute avec les élèves des stratégies qui les aideront à assurer le bon déroulement d'une discussion (ex. : ajuster les éléments prosodiques, ajuster le contact visuel, etc.). Les enseignants et les élèves dressent des listes qui pourront être présentées au tableau ou sur transparent auxquelles ils pourront faire appel lors de la discussion. Ensuite, l'enseignant propose un sujet de discussion pour mettre en pratique ces stratégies. Après la discussion, qui dure environ quinze minutes, l'enseignant fait un retour sur l'activité en mettant l'accent sur la pertinence des stratégies utilisées pour assurer le bon déroulement de la discussion.

Que voudrait dire concrètement « ajuster les éléments prosodiques »?
(éléments prosodiques = débit de parole, volume de la voix, intonation, prononciation, articulation)

Réponses possibles

- augmenter le volume de la voix pour être entendu par tout le monde;
- diminuer le volume de la voix pour ne pas déranger les groupes avoisinants;
- ralentir le débit ou bien articuler ses mots pour bien se faire comprendre;
- augmenter légèrement le débit lors de longues interventions;
- utiliser l'intonation pour capter et maintenir l'intérêt de ses interlocuteurs.

Que voudrait dire concrètement « ajuster le contact visuel »?

Réponses possibles

- prendre la parole et balayer occasionnellement tous les interlocuteurs du regard;
- réagir aux propos d'un interlocuteur en particulier en le regardant dans les yeux;
- baisser les yeux et dévier son regard de temps à autre pour ne pas intimider la personne à qui on s'adresse;
- éviter un contact visuel soutenu avec une personne dont la culture ne favorise pas le contact visuel;
- regarder un interlocuteur avec un sourire ou un hochement de tête pour montrer son accord;
- tourner la tête vers la personne qui prend la parole pour lui montrer son intérêt ou pour se concentrer sur ce qui est dit.

Que voudrait dire concrètement « adopter un comportement langagier qui appuie et encourage ses partenaires »?

Réponses possibles

Utiliser des expressions telles que :
- Ça, c'est intéressant… ;
- Ça, c'est une bonne idée… ;
- Paul a bien exprimé ce que je pensais par rapport à… ;
- Moi, je trouve que ça, ça a du bon sens et qu'on devrait… ;
- J'aime ce que tu viens de dire parce que… ;
- Continue ta pensée, c'est intéressant… ;
- J'aimerais ça que tu précises ta pensée, c'est une façon de voir intéressante… ;
- Je suis parfaitement d'accord avec ton idée (ou l'idée de tel ou telle)… ;
- Je trouve que la discussion avance bien… ;
- J'aime ça que tout le monde exprime ses idées…

Pour mettre en pratique la stratégie liée au registre de langue, l'enseignant peut utiliser le jeu de rôles. Les élèves pourront adopter différents statuts ou caractéristiques (personne âgée, directeur de compagnie, élève de 2e année, femme dans la quarantaine, adolescent, personne familière, personne étrangère, groupes d'aînés, groupes d'élèves, groupes d'universitaires, etc.). L'enseignant place les élèves en groupes de discussion incluant divers genres de personnes ou en les plaçant devant un groupe de personnes en particulier (ex. : un groupe d'aînés). Certains élèves dans les groupes de discussion gardent leur identité, les autres jouent le rôle qu'on leur a attribué. Après la discussion, faire un retour collectif et discuter de l'application de la stratégie liée au registre de langue visé.

► **Que voudrait dire concrètement « ajuster son registre de langue en fonction de ses interlocuteurs et de la situation de communication »?**

Réponses possibles

- utiliser le « vous » ou le « tu »;
- employer des mots techniques ou non, des mots complexes ou non, etc.;
- s'adresser aux personnes en utilisant les noms appellatifs « Monsieur » ou « Madame »;
- utiliser ou non des expressions populaires, des expressions idiomatiques, des mots familiers, etc.;
- employer ou non des tournures populaires (voire des anglicismes).

Questionner pour amener un interlocuteur à clarifier son point de vue

11e

Définition du RAS : Cette stratégie consiste à poser des questions à un interlocuteur en lui demandant de préciser sa pensée ou d'apporter des clarifications sur sa prise de position, ses opinions, etc.

POURQUOI

On utilise cette stratégie dans le but d'éliminer les doutes et les incertitudes qui pourraient nuire à la compréhension du point de vue exprimé.

QUAND

On utilise cette stratégie **durant toute interaction**, et ce, **dans n'importe quelle matière** :

- quand on veut obtenir une clarification d'une idée présentée par un des interlocuteurs;
- quand on entend des informations ou des idées qui donnent lieu à des interprétations;
- quand on veut résoudre un bris de compréhension.

Métacognition

On utilise aussi cette stratégie **afin de résoudre certains problèmes d'interaction** si, **lors d'une situation antérieure semblable** :

- on s'est rendu compte qu'on a eu une compréhension erronée d'un point de vue exprimé, ce qui a mené à de fausses interprétations;
- on avait mal compris un point de vue exprimé, mais on a préféré l'ignorer, ce qui a nui au bon déroulement de la discussion.

COMMENT

On utilise cette stratégie à divers niveaux et dans divers contextes d'interaction à l'oral en suivant la démarche ci-dessous :

- reconnaître que ce qu'on a entendu n'est pas clair ou peut prêter à interprétation;
- identifier l'élément qui pose problème dans le point de vue exprimé;
- formuler des questions qui permettraient d'éclaircir certains aspects qui posent des problèmes;
- reformuler, si nécessaire, la partie du message qui posait problème en fonction de la nouvelle information reçue;
- demander à l'interlocuteur de confirmer ou d'infirmer si sa compréhension du message est appropriée.

Mise en situation

Un enseignant constate que les élèves hésitent souvent à poser des questions ou à demander des clarifications lors de discussions, en créant ainsi des bris de communication (fausses interprétations, désintérêt pour la discussion, isolement d'un interlocuteur, etc.). Il leur propose une activité d'interaction s'intitulant « Qu'est-ce que tu veux dire au juste? », où les élèves doivent questionner un interlocuteur dont le point de vue n'est pas clair.

Pratique guidée

Pour aider les élèves à demander à un interlocuteur de clarifier sa prise de position, l'enseignant leur propose le scénario qui suit.

▶ **Je reconnais que ce que je viens d'entendre donne lieu à diverses interprétations. J'identifie l'élément qui pose problème dans le point de vue exprimé.**

(...)
Ex. : Je ne suis pas certain de saisir ton point de vue...

▶ **Je formule une question qui permettrait d'éclaircir un aspect qui pose des problèmes.**

Ex. : Qu'est-ce que tu veux dire au juste? Es-tu contre le fait que les jeunes de 17 ans et moins soient jugés par un tribunal pour adultes, ou es-tu d'accord que, dans certains cas, des adolescents soient jugés par un tribunal pour adultes?
(...)

▶ **Je reformule la partie du message qui posait problème en fonction de la nouvelle information reçue. Je demande à l'interlocuteur si j'ai bien compris.**

Ex. : Maintenant, je comprends que, selon toi, les jeunes de 16 à 18 ans qui ont commis des crimes graves devraient être jugés par un tribunal pour adultes. Ceux qui ont moins de 16 ans, non. Est-ce que j'ai bien compris?

Q U O I

Fr		Imm
8e ➡	Utiliser divers moyens pour inclure les participants dans la discussion.	⬅ 9e
9e ➡	Utiliser divers moyens pour recentrer la discussion.	⬅ 10e
10e ➡	Proposer des pistes qui permettent de faire avancer la discussion en cas d'impasse ou de conflit.	⬅ 12e

Définition du RAS : Ces stratégies, utilisées par l'*élève animateur* ou les membres d'un groupe de discussion qui n'ont pas nommé d'animateur officiel, consistent à utiliser des moyens linguistiques ou d'autres moyens appropriés pour gérer un groupe de discussion.

POURQUOI

Un animateur (ou un interlocuteur) utilise ces stratégies dans le but d'assurer le bon déroulement de la discussion et la productivité d'un échange. Par son rôle de leader du groupe, l'animateur a la tâche de créer une ambiance propice à l'échange qui encourage le respect des interlocuteurs et des conventions sociales. S'il n'y a pas d'animateur comme tel, chaque membre d'un groupe de discussion doit alors s'assurer du bon déroulement de la discussion.

QUAND

On utilise ces stratégies **durant toute interaction**, et ce, **dans n'importe quelle matière** :

- quand on veut s'en tenir au sujet à traiter;
- quand on veut permettre à chacun d'exprimer ses idées;
- quand on veut encourager ses interlocuteurs et valoriser leurs propos;
- quand on veut éviter les malentendus;
- quand on veut assurer la civilité et le respect des conventions (lors d'un débat par exemple).

Métacognition

L'animateur utilise aussi ces stratégies **afin de résoudre certains problèmes d'interaction si, lors d'une situation antérieure semblable** :

- le droit de parole de chaque interlocuteur n'a pas été respecté, ce qui a causé de la confusion et du mécontentement;
- la discussion a surtout été menée par une seule personne;
- certains membres du groupe ont eu de la difficulté à participer à la discussion;
- l'esprit d'entraide, lors de l'entretien ou de la discussion, était plutôt faible, car on n'a pas su valoriser les propos de chaque interlocuteur;
- le groupe s'éloignait parfois du sujet de la discussion, car on avançait des propos qui ne présentaient pas d'intérêt pour l'ensemble du groupe;
- la discussion n'a pas progressé parce que les interlocuteurs ne savaient plus quoi dire.

COMMENT

L'animateur utilise ces stratégies à divers niveaux et dans divers contextes d'interaction en suivant la démarche ci-dessous :

- **amorcer la discussion;**
- **vérifier l'ordre du jour;**
- **donner la parole à chacun ou inviter un interlocuteur timide à se prononcer;**
- **s'assurer régulièrement qu'on utilise le temps efficacement;**
- **juger s'il convient ou non d'interrompre un interlocuteur trop affable ou dont l'intervention est hors sujet** (si cela s'avère nécessaire, interrompre l'interlocuteur en question à la fin d'une de ses phrases… avant qu'il ne poursuive trop loin);
- **lancer des questions ou proposer des idées lorsque la discussion n'aboutit pas;**
- **juger de la nécessité de calmer des participants qui s'emportent;**
- **reformuler les points clés ou clarifier les propos/questions, au besoin;**
- **clore la discussion.**

Mise en situation

Un enseignant constate que, parfois, des discussions d'équipe tournent au vinaigre, simplement parce que les animateurs (ou les membres de chaque groupe de discussion) ne jouent pas leur rôle de façon efficace. Il décide de monter un projet d'interaction sur un thème qui passionne les élèves. Il leur propose trois textes déclencheurs. Les élèves ont le reste de la période pour lire ces textes. La discussion aura lieu à la prochaine période. Ainsi, les élèves auront amplement le temps de réfléchir au sujet. Avant qu'ils n'amorcent la lecture, l'enseignant forme les équipes de discussion et choisit (avec eux, si cela peut bien se faire) un animateur pour chaque équipe.

Pratique guidée

Pendant que les élèves lisent et/ou complètent en équipe la feuille « Onze catégories d'expressions d'usage » (voir Annexe 28), l'enseignant rencontre les animateurs et leur fait prendre conscience de leur rôle au sein d'un groupe de discussion. Ensuite, il leur propose la démarche (le *Comment*) telle qu'elle est présentée à la page précédente et leur demande de penser à la façon dont ils verbaliseraient chaque étape ou fonction (ex. : recentrer la discussion). Finalement, l'enseignant leur soumet le tableau des fonctions principales des animateurs (voir Annexe 30) et leur demande de sélectionner personnellement deux formulations qui leur conviennent le plus dans chaque catégorie. Il les invite à recourir aux formulations choisies lorsque la situation se présentera pendant la discussion.

La discussion a lieu le lendemain. Après la discussion, l'enseignant fait remplir une fiche de réflexion aux élèves participants, en mettant l'accent sur l'utilisation des expressions d'usage. Pendant ce temps-là, il rencontre les animateurs et leur demande de parler de leur habileté à gérer la discussion, si les stratégies utilisées ont bien fonctionné et, sinon, ce qu'ils feraient lors d'une prochaine discussion.

ÉVALUATION DE L'INTERACTION

Stratégie d'évaluation

Après avoir planifié et réalisé sa tâche, on arrive à l'étape finale, celle du retour réflexif sur la tâche. Cette étape d'évaluation permet à l'interlocuteur :

- d'analyser les indices, les pistes et les moyens utilisés pour faciliter le bon déroulement de la discussion;
- d'évaluer la pertinence des moyens utilisés pour résoudre des bris de compréhension;
- de déterminer la pertinence de ses propos et de sa capacité à faire progresser une discussion;
- de déterminer les stratégies d'interaction les plus efficaces afin de les utiliser lors d'une prochaine discussion;
- de faire le bilan des nouvelles connaissances acquises lors de sa participation à une discussion.

L'analyse qui suit, présente les stratégies d'évaluation, telles qu'elles sont formulées dans les programmes d'études de français langue première et de français langue seconde – immersion.

Fr		Imm
6e ➡	• Évaluer sa participation à une discussion.	
10e	• Évaluer l'efficacité de ses interventions.	10e

Légende :

☐ • RAS commun au programme de français langue première et à celui de français langue seconde – immersion;

➡ • RAS présent uniquement dans le programme de français langue première, au niveau identifié;

⬅ • RAS présent uniquement dans le programme de français langue seconde – immersion, au niveau identifié.

Analyse et modelage d'une stratégie d'évaluation

QUOI

Fr		Imm
6e	Évaluer sa participation à une discussion.	
10e	Évaluer l'efficacité de ses interventions.	10e

Définition du RAS : Ces stratégies d'évaluation consistent à faire un retour verbal ou écrit sur tous les moyens pris pour participer activement et efficacement à une discussion.

POURQUOI

On utilise ces stratégies dans le but de prendre conscience et de parler de sa façon de participer à une discussion et d'évaluer la pertinence de ses propos.

QUAND

On utilise ces stratégies **pendant** et **après toute interaction**, et ce, **dans n'importe quelle matière** :

- quand on veut faire le bilan de tout ce qu'on a fait ou des difficultés auxquelles on a été confronté tout le long d'une discussion pour mieux réussir lors d'une prochaine situation semblable;
- quand on veut s'assurer qu'on utilise les moyens les plus efficaces pour participer à une discussion;
- quand on veut juger de sa contribution dans un échange, en ce qui a trait aux idées et à la progression d'une discussion.

Métacognition

On utilise aussi ces stratégies **afin de résoudre certains problèmes d'interaction** si, **lors d'une situation antérieure semblable** :

- on s'est rendu compte qu'on reproduisait le même genre d'erreurs ou qu'on éprouvait les mêmes difficultés lors d'une discussion;
- on s'est rendu compte qu'on utilisait des moyens inefficaces pour résoudre certaines difficultés rencontrées lors de la discussion;
- on n'était pas sûr que les moyens utilisés étaient appropriés à la situation;
- on a tenu des propos ou fourni des idées qui ont bloqué la discussion ou indisposé des interlocuteurs.

COMMENT

On utilise ces stratégies à divers niveaux et dans divers contextes d'interaction en suivant la démarche ci-dessous :

- **expliquer l'influence de ses connaissances et de ses expériences antérieures sur la réussite d'une discussion;**
- **examiner le genre de difficultés qu'on éprouve durant l'interaction;**
- **expliquer ce qu'on fait pour les surmonter et si cela a bien fonctionné;**
- **parler de ce qui se passe dans sa tête quand on participe à une discussion et qu'on résout un problème de communication;**
- **parler de l'efficacité des moyens pris** (processus) **pour participer à la discussion**
- **parler des idées qu'on a fournies et de leur effet sur la progression de la discussion;**
- **faire le bilan des connaissances acquises lors de la discussion.**

Mise en situation

À la suite de plusieurs entretiens et discussions avec ses élèves, un enseignant se rend compte à quel point il serait profitable pour eux et pour lui-même de les encourager et de les habituer à réfléchir à tout le processus qu'ils suivent lors de leur participation à une discussion. Cela leur permet non seulement de prendre conscience de leur comportement ou de leurs réactions pendant la discussion, mais aussi de verbaliser ses pensées. Ils peuvent ainsi arriver à trouver des pistes, des solutions et des idées qui font progresser l'échange. Cela les prépare aussi à mieux faire face à une prochaine discussion, à anticiper les problèmes et à mieux réussir. En même temps, l'enseignant lui-même apprend, par le biais de ce retour, où ses élèves ont besoin d'appui et ce qu'il pourrait faire pour les aider à acquérir les stratégies nécessaires, pour favoriser leur engagement face à ce qu'ils font ou pour améliorer le degré de participation à une discussion.

Modelage

L'enseignant se décide donc à modeler pour ses élèves un genre de retour qu'il ferait après une discussion.

▶ **Je reconnais l'apport de mes connaissances et de mes expériences antérieures à la qualité ou la réussite de la discussion.**

Ex. : Je me rends compte que le fait d'avoir déjà eu l'occasion, dans le passé, de recueillir certaines informations sur le sujet, ou le fait que je connaissais généralement le vocabulaire utilisé m'a aidé à contribuer à la discussion.

▶ **Je fais un retour sur le genre de difficultés que j'ai éprouvées durant l'interaction.**

Ex. : Je constate que je n'avais pas respecté le droit de parole de certains membres du groupe, en leur coupant la parole.

⇨

Je pense à ce que j'ai fait pour surmonter les difficultés et si cela a bien fonctionné.

Ex. : Je me suis excusé auprès d'eux quand ils m'ont indiqué que je les avais interrompus plus d'une fois.
J'ai pris le temps de bien les écouter et de demander la parole quand ils avaient fini de présenter leur idée. Je crois qu'ils ont apprécié mon effort.

Ex. : J'ai eu de la difficulté à comprendre l'idée présentée par un interlocuteur.	⇨	Ex. : J'ai posé quelques questions, mais j'aurais dû reformuler son idée pour vérifier si j'avais bien compris ce qu'il voulait dire.
Ex. : Je n'ai pas aimé l'idée d'un membre du groupe et, à cause de cela, je ne lui ai pas donné le temps de la présenter.	⇨	Ex. : La prochaine fois, je vais prendre le temps de bien écouter les idées de tous les membres du groupe et de reconnaître que chacun a le droit de les présenter. Je vais réfléchir en me demandant pourquoi cette idée ne me plaît pas et je vais essayer de discuter des aspects intéressants qui peuvent découler de cette idée.
Ex. : À un moment donné, j'avais perdu le fil de la discussion, par manque d'attention.	⇨	Ex. : J'ai continué à faire attention à la discussion et je me suis concentré sur la suite. Cela m'a aidé à inférer ce que j'avais manqué; si cela ne m'a pas aidé à comprendre l'idée, je l'ai éclaircie en posant une question.
Ex. : J'ai fait deux interventions, ce qui nous a éloignés du sujet. J'ai donné des exemples qui ont amené les membres de l'équipe à parler d'autre chose que ce qui était prévu et on a perdu du temps.	⇨	Ex. : Heureusement, l'animateur nous a ramené à l'ordre.

▶ **Je fais le bilan des connaissances acquises lors de la discussion.**

Ex. : En participant à la discussion, j'ai constaté que j'avais déjà quelques connaissances sur le sujet. Toutefois, lors de la discussion, je me suis rendu compte que ce que je savais n'était pas toujours exact. Cette discussion a changé mes impressions sur […] et m'a amené à remettre certaines de mes connaissances en question.

▶ **Je fais un retour sur l'efficacité des moyens pris pour participer à la discussion.**

Ex. : J'ai réalisé que j'avais tendance à interrompre les autres et que je dois les écouter plus attentivement et attendre mon tour pour parler. J'ai aussi découvert que je peux encourager les autres à participer à la discussion en valorisant leurs idées. Je me rends compte que je peux apporter des suggestions intéressantes quand je m'en donne la peine. J'étais fier qu'on ait choisi mon idée pour le travail d'équipe qu'on avait à faire…

ANNEXES

Sommaire des annexes

Exposé

FICHES DE RÉFÉRENCE

Annexe 1 : Le processus de présentation orale (exposé)
Annexe 2 : Formes et types de présentation orale (suggestions à l'élève et à l'enseignant)
Annexe 3 : Description de quatre types d'exposé visant à combler un besoin d'information
Annexe 4 : Description de l'exposé visant à combler un besoin d'imaginaire
Annexe 5 : Structure textuelle selon le type d'exposé (descriptif, explicatif, analytique, argumentatif et narratif)
Annexe 6 : Comment organiser son discours (formule à quatre étapes)
Annexe 7 : La lecture à voix haute (lecture expressive)
Annexe 8 : Exercices de virelangue

FICHES D'ACTIVITÉS COMPLÉTÉES

Annexe 9 : Exemple de présentation orale (exposé descriptif sur l'arachide)
Annexe 10 : Liste de phénomènes naturels
Annexe 11 : Plan - Exposé pour décrire un phénomène (*Les tornades*)

FICHES DE TRAVAIL
(suggérées dans des modelages du présent document)

Annexe 12 : Plan de travail (exposé explicatif)
Annexe 13 : Planification de l'exposé explicatif
Annexe 14 : Fiche d'observation (Travail en équipe)
Annexe 15 : Fiche d'évaluation formative. Exposé explicatif (problème – solutions)
Annexe 16 : Évaluation d'un exposé (Travail en équipe)

FICHES REPRODUCTIBLES
(plans selon les RAS de chaque niveau scolaire et fiches d'évaluation)

Annexe 17 : Plan – Exposé pour exprimer ses intérêts et ses opinions
5e année FR : Exprimer ses intérêts et ses opinions
7e année IMM : Exprimer [...] ses opinions, en situation interactive et non interactive, en les justifiant à partir d'expériences personnelles

Annexe 18 : Plan – Exposé pour décrire un phénomène
7e année FR : Décrire un phénomène en établissant des rapports de cause à effet
7e année IMM : Décrire un phénomène en établissant des rapports de cause à effet, en situation interactive et non interactive

Annexe 19 : Plan – Exposé pour présenter un problème et proposer de solutions
8e année FR : Présenter une situation en exposant le problème et en proposant des solutions
8e année IMM : Présenter une situation en exposant le problème et en proposant des solutions

Annexe 20 : Plan – Exposé pour l'analyse critique d'un fait, d'un phénomène ou d'une situation
11e année FR : Présenter une analyse critique d'un fait, d'un phénomène ou d'une situation
11e année IMM : Présenter une analyse critique d'un fait, d'un phénomène ou d'une situation

Annexe 21 : Plan – Exposé pour défendre son point de vue
12e année FR : Présenter et défendre son point de vue
12e année IMM : Présenter et défendre son point de vue avec efficacité, en situation interactive et non interactive

Annexe 22 : Plan – Exposé narratif

Annexe 23 : Plan général pour un exposé

Annexe 24 : Fiche d'évaluation formative (pour un exposé narratif)

Annexe 25 : Fiche d'évaluation formative générale (pour un exposé répondant à un besoin d'information)

Interaction

Annexe 26 : Le processus de présentation orale (interaction)

Annexe 27 : Occasions d'intégrer l'oral en classe (de façon informelle)

Annexe 28 : Onze catégories d'expressions d'usage (présentes dans les programmes d'études de 1998)

Annexe 29 : Fiche d'activité sur les expressions d'usage

Annexe 30 : Le rôle de l'animateur

Bibliographie

Annexe 31 : Résumés d'articles sur la production orale

Annexe 32 : Suggestions de lecture, sources de référence et sites Internet

Le processus de présentation orale (exposé)

Le processus de présentation orale (exposé) comporte **trois étapes** : ***avant*** (planification), ***pendant*** (gestion) et ***après*** (évaluation).

Avant (planification)

L'élève détermine les stratégies pertinentes à utiliser et la démarche à suivre; il
- se remémore ses expériences comme orateur et les stratégies utilisées;
- précise son intention de communication;
- explore les divers aspects de son sujet;
- sélectionne l'information pertinente;
- organise son information;
- choisit des supports visuels adéquats;
- analyse les conditions de présentation;
- identifie les caractéristiques du public cible;
- intègre la technologie (s'il y a lieu);
- prépare des cartes aide-mémoire;
- s'exerce en adoptant un style, un ton, un registre de langue et des éléments prosodiques appropriés à la situation de communication;
- apporte les modifications nécessaires au contenu et au format.

Juste avant de commencer son exposé, l'élève :
- prépare son matériel (supports technologiques et visuels);
- révise ses notes;
- fait des exercices d'articulation, de respiration ou de visualisation pour contrôler sa nervosité et parler clairement.

Pendant (gestion)

L'élève met en œuvre les stratégies prévues et s'adapte aux situations imprévues; il
- utilise des phrases complètes en respectant les mécanismes de la langue;
- consulte judicieusement ses cartes aide-mémoire;
- ajuste le débit de parole et le volume de sa voix;
- tient compte de ses gestes, de ses mouvements, de son maintien;
- établit un contact visuel avec le public;
- utilise divers moyens de capter et de maintenir l'intérêt du public cible [supports visuels, modulation de la voix (intonation), déplacements (mouvements), questions à l'endroit du public, etc.];
- tient compte des réactions du public et fait les ajustements nécessaires (reformulation, pause, récapitulation, question directe au public, etc.);
- répond aux questions du public, s'il y a lieu;
- apporte des modifications au contenu ou au format de la présentation selon les changements survenus à la situation de communication.

(suite)

Après (évaluation)

L'élève vérifie l'efficacité des stratégies utilisées lors de son projet d'exposé et analyse ses acquis; il

- spécifie les notions et les habiletés acquises lors du projet;
- évalue son habileté à transmettre clairement un message (organisation et mécanismes de la langue);
- détermine sa maîtrise des éléments prosodiques et autres éléments extralinguistiques (gestes, mouvements, maintien, contact visuel avec le public);
- évalue sa capacité à s'adapter au contexte (réactions du public, modifications aux conditions de présentation, etc.);
- évalue le style et le ton utilisés;
- détermine les améliorations à apporter lors d'une prochaine présentation et comment il s'y prendra pour acquérir des habiletés.

Si le ***projet d'exposé est un travail d'équipe***, les élèves devront aussi tenir compte des stratégies suivantes.

Avant (planification)

Les élèves déterminent les stratégies pertinentes à utiliser et la démarche à suivre; ils

- établissent les règles de fonctionnement du groupe;
- répartissent les tâches de préparation à l'exposé;
- déterminent la fonction ou le rôle de chacun lors de la présentation.

Pendant (gestion)

Les élèves utilisent les stratégies prévues; ils

- remplissent leur fonction ou leur rôle en créant une cohésion de groupe;
- établissent des liens entre les différents présentateurs;
- apportent du support aux présentateurs qui éprouvent des difficultés, s'il y a lieu.

Après (évaluation)

Les élèves :

- déterminent leur capacité à établir et à respecter les règles de fonctionnement du groupe;
- évaluent leur habileté à répartir les tâches et à déterminer la fonction ou le rôle de chacun;
- vérifient s'ils ont réussi à créer une cohésion de groupe lors de la présentation et à établir des liens entre les différents présentateurs.

Formes et types de présentation orale

(suggestions à l'élève et à l'enseignant)

FORMES DE PRÉSENTATION ORALE

Suggestions à l'élève

- Présentation en équipes
- Présentation avec l'aide de l'enseignant (enseignant : animateur; élèves : chroniqueur, invités, etc.)
- Présentation en ombres chinoises
- Présentation avec accessoires (lunettes de soleil et chapeau, masques, etc.)
- Jeu de rôles (incarnation d'un personnage, d'un spécialiste : chercheur, ingénieur, etc.)
- Présentation en post-synchronisation (deux élèves, qui sont hors de la vue du public, racontent une histoire, alors que deux élèves placés en face du public miment ce qui est raconté par les deux autres élèves. Chaque « élève-mime » est associé à un « élève-conteur ».)
- Présentation à l'aide de marionnettes
- Présentation enregistrée sur audiocassette ou vidéocassette
- Présentation sur Microsoft Power Point, Microsoft Illustrator, etc.
- Présentation théâtrale
- Tenue d'un stand (peut se faire en équipes ou individuellement)
- Présentation à des petits groupes d'élèves (4-5 dont deux font l'évaluation à partir de grilles fournies par l'enseignant). On peut alterner les évaluateurs au cours des présentations.

TYPES DE PRÉSENTATIONS À PRIVILÉGIER

Suggestions à l'enseignant

- *Présentations de courte durée*
- *Présentations où le public interagit régulièrement*
- *Présentations en équipe*
- *Présentations sous forme d'interview* (chronique de livres, de disques, de films ou rencontres d'un invité); raconter une aventure, un souvenir d'enfance, décrire un phénomène, une découverte, donner son point de vue, etc.

- *Présentations informelles* (résumé d'un article de revue présentant un fait inusité, présentation d'un site Internet intéressant ou d'une blague trouvée dans un livre ou sur un site Internet, etc.)
- *Présentations devant un petit groupe* (table ronde)
- Présentations précédées ou suivies d'une discussion
- *Présentations de nature humoristique* (blague, post-synchronisation, exposés avec costumes ou accessoires amusants, thèmes drôles, légers ou absurdes, etc.)
- *Présentations de types variés* (sur audiocassette ou vidéocassette, avec l'appui de programmes informatiques, saynète, improvisation, table ronde, stand d'information, présentation à un public autre que la classe, présentation d'une personne, d'un texte à lire ou d'une vidéo, du contenu du cours, du travail d'équipe en cours, des propos d'une discussion, d'un travail réalisé à l'écrit, etc.)

À ÉVITER

- Présentations longues (durée)
- Présentation de plusieurs exposés l'un après l'autre
- Présentations uniquement individuelles
- Présentation d'exposés de nature uniquement didactique
- Présentations évaluées de façon sommative seulement

Description de quatre types d'exposé visant à combler un besoin d'information

(tels qu'ils sont présentés dans les programmes d'études de français langue première et de français langue seconde – immersion)

EXPOSÉ DESCRIPTIF (9e)

- L'exposé descriptif a pour **but** de décrire une réalité concrète ou abstraite en fournissant quelques caractéristiques sur divers aspects du sujet choisi.
- L'information est présentée de façon objective même si la conclusion fait connaître son impression générale sur le sujet.
- On y inclut divers ***procédés*** (définition, comparaison, exemple, analogie, etc.) afin de préciser les caractéristiques pour chaque aspect du sujet traité.
- L'information peut être présentée selon diverses structures : énumérative, séquentielle, comparative, problème(s) et solution(s) ou cause à effet.
- Les **thèmes** abordés dans ce genre d'exposé portent sur des objets, des personnes, des animaux, des lieux, des concepts, des procédures, des coutumes, etc.
- On utilise en général des verbes au présent ou à l'imparfait, beaucoup d'adjectifs descriptifs, des comparaisons, des métaphores, etc.
- **Exemples d'exposés descriptifs** : portrait, compte rendu, itinéraire, règles de jeu, recette, procédure scientifique, règles de grammaire, etc.

EXPOSÉ EXPLICATIF (10e)

- L'exposé explicatif a pour **but** de présenter un fait, un phénomène, une idée ou une affirmation.
- Le nœud donne des explications, des précisions pour permettre à l'auditeur de bien comprendre. Ce genre d'exposé est souvent de nature didactique. Il vise à transmettre un savoir.
- On y inclut divers ***procédés*** (définition, comparaison, reformulation, exemple, paraphrase, explications présentées dans un rapport de cause à effet, etc.) afin d'éclairer les données du sujet traité.
- On utilise aussi des marqueurs de relation variés, la pronominalisation (remplacement d'un mot ou d'un groupe de mots par un pronom tels *le*, *la*, *l'*, *en*, etc.) et la substitution lexicale (reprise d'un mot par un groupe nominal comprenant un déterminant défini ou démonstratif. Ex. : Emily Carr, **cette peintre canadienne**…) pour bien assurer la fluidité de ses propos.
- Les informations doivent être, avant tout, objectives.
- Les **thèmes** abordés dans ce genre d'exposé portent sur des sujets de nature scientifique, humaine, sociale, culturelle, économique, etc.
- On présente les explications en recourant souvent à la locution conjonctive *parce que*. Ce genre d'exposé comporte, en général, des termes techniques.
- **Exemples d'exposés explicatifs** : discours de vulgarisation scientifique, présentation didactique, présentation sur le terrain (sport, réalisation d'une recette, application d'une règle de grammaire…), etc.

EXPOSÉ ANALYTIQUE (11e)

- L'exposé analytique a pour ***but*** de présenter et d'analyser les différents aspects ou perspectives d'un phénomène ou d'une situation, souvent de nature problématique.
- Pour ***chaque aspect***, il faut préciser le plus d'éléments possibles, à savoir : **qui**, **quoi**, **où**, **quand**, **comment**, **pourquoi**.
- On y inclut divers ***procédés*** (définition, comparaison, reformulation, anecdote, etc.) afin d'éclairer les données du sujet traité.
- On appuie son analyse en fournissant diverses causes et conséquences de nature économique, sociale, historique, environnementale, etc.
- Les ***informations*** doivent être véridiques, observables et objectives.
- Les ***thèmes*** abordés dans ce genre d'exposé portent sur des sujets d'actualité politique, sociale, culturelle, économique, religieuse, sportive, scientifique, etc.
- On utilise principalement des marqueurs de relation de cause, de conséquence, de concession et de temps. On retrouve aussi du discours rapporté (citations, témoignages) et une combinaison du temps présent et du passé.

EXPOSÉ ARGUMENTATIF (12e)

- L'exposé argumentatif a pour ***but*** de défendre une thèse, en donnant des arguments et/ou des exemples. Il vise à convaincre, à persuader ou à prouver.
- On appuie son analyse en fournissant divers ***arguments*** : des faits, des dates, des statistiques, des résultats d'enquêtes, des références, des témoignages d'experts, des avis de spécialistes, des énoncés généraux reconnus par la majorité, etc.
- Les ***arguments*** doivent être clairement formulés et reliés à la thèse ou l'hypothèse et illustrés par des exemples précis et d'ordre général (ne doivent pas être présentés à partir d'un cas particulier seulement).
- Les exemples sont destinés à illustrer un argument. Ils ne sont valables que s'ils sont précis. Ces exemples peuvent être puisés dans les lectures personnelles, dans son vécu ou encore dans l'actualité.
- Les ***thèses*** abordées dans ce genre d'exposé portent sur des sujets d'actualité politique, sociale, culturelle, économique, religieuse, sportive, scientifique, etc.
- Les arguments sont enchaînés grâce à des liens logiques (marqueurs de relation).

Description de l'exposé visant à combler un besoin d'imaginaire

(tel que présenté dans les programmes d'études français langue première et de français langue seconde – immersion)

EXPOSÉ NARRATIF (7e à 12e)

- L'exposé narratif a pour **but** de divertir l'auditeur en explorant le monde de l'imaginaire.
- Le contenu est présenté de manière à susciter le rêve, le rire, le suspense ou diverses émotions chez l'auditeur. L'histoire est racontée selon la structure du **schéma narratif**.
- On y inclut divers ***procédés*** (anticipation, retour en arrière, accélération, dialogue, monologue intérieur, aparté, etc.) afin de soutenir l'intérêt et la curiosité de l'auditeur.
- On y crée divers effets : dramatique, humoristique, de surprise (rebondissement), de vraisemblance, d'exagération, d'ambiguïté, etc.
- On utilise en général une combinaison de temps de verbes au passé, des figures de style, des expressions populaires ou idiomatiques, des jeux de mots, des registres de langue variés, des phrases complexes, des phrases interjectives, des onomatopées, etc.
- **Exemples d'exposés narratifs** : récit, conte, nouvelle, fable, saynète, dialogues, etc.

Structure textuelle selon le type d'exposé

(descriptif, explicatif, analytique, argumentatif et narratif)

STRUCTURE DE L'EXPOSÉ DESCRIPTIF

Introduction

- Sujet amené (*commentaire sur le choix du sujet*)
- Sujet posé (*être, objet, situation, concept, etc.*)
- Sujet divisé (*aspects traités*)

Développement (nœud)

- Idées principales (*aspects traités*)
- Idées secondaires (*description de chaque aspect traité : propriétés, qualités ou parties*)

Conclusion

- Synthèse et impression générale sur le sujet

STRUCTURE DE L'EXPOSÉ ANALYTIQUE

Introduction

- Sujet amené (*phénomène politique, social, économique, d'actualité, etc.*)
- Sujet posé (*problématique*)
- Sujet divisé (*grandes causes, conséquences et aspects nouveaux*)

Développement (nœud)

- Aspects traités : analyse des causes et des conséquence (*historiques, sociales, humaines, religieuses, environnementales, etc.*)
- Aspects nouveaux ou intéressants

Conclusion

- Pistes de solutions

STRUCTURE DE L'EXPOSÉ EXPLICATIF

Introduction (phase de questionnement)

- Présentation du fait, du phénomène, de la situation

Développement (phase explicative)

- Présentation des explications, des données

Conclusion (phase conclusive)

- Formule pour prendre congé de l'auditeur
- Précision de l'intérêt d'avoir levé le voile sur le fait, le phénomène, la situation
- Réponse au problème

STRUCTURE DE L'EXPOSÉ ARGUMENTATIF

Introduction (formulation de la thèse)

- Sujet amené (*élément déclencheur*)
- Sujet posé (*point de vue, prise de position*)
- Sujet divisé (*arguments*)

Développement (argumentation de la thèse)

- Arguments à l'appui (*exemples pour chaque argument présent*)

Conclusion (prise de position finale)

- Phrase synthèse
- Phrase lapidaire, ouverture sur le sujet

STRUCTURE DE L'EXPOSÉ NARRATIF

Situation initiale (situation de départ, introduction)

- Où, quand, qui

Élément déclencheur

- Problème et réaction des personnages face au problème

Développement (nœud, déroulement)

- Grandes actions
- Point culminant (*résolution du problème*)

Dénouement (situation finale, fin)

- Conclusion à l'histoire

Comment organiser son discours

(formule à quatre étapes)

Avant de préparer son discours, on doit bien cerner le pourquoi de son exposé. Est-ce que c'est pour répondre à un besoin :

1. **d'information** :
   - informer l'auditoire (Ex. : un exposé didactique, un reportage)
   - influencer ou convaincre l'auditoire (Ex. : un discours électoral)
   - motiver l'auditoire (Ex. : lorsque l'orateur requiert la participation de l'auditoire pour accomplir quelque chose)
2. **d'imaginaire et d'esthétique** :
   - amuser ou divertir l'auditoire (Ex. : un récit, une aventure, un poème)

Si le « pourquoi » de votre exposé est bien cerné, cela vous aidera à choisir le contenu (le quoi) et la forme de présentation (le comment).

Utiliser la **formule à quatre étapes (ÉPÉE)** pour organiser votre discours et pour vous assurer un bon plan d'attaque :

1. **Eh bien?**	➜ Énoncé
2. **Puis alors?**	➜ Intention
3. **Et… par exemple**	➜ Développement
4. **En bref…**	➜ Conclusion

Voici le sens de chacune des étapes :

1. Eh bien?

C'est la phase d'ouverture, le moment d'attirer l'attention de l'auditoire. Chaque personne dans la salle est perdue dans ses propres pensées et se prépare tant bien que mal à écouter l'orateur. Il y a un peu d'apathie et d'ennui parmi les gens. Si vous débutez votre exposé par une phrase d'ouverture enthousiaste, les auditeurs se réveilleront mentalement. Ils ne penseront plus : « Eh bien? », ils penseront : « Qu'est-ce que cette personne va me dire? ».

2. Puis alors?

C'est l'intention de communication que vous vous fixez (le message que vous voulez communiquer). Chaque personne de l'auditoire est maintenant préparée à vous écouter. Vous devez donc leur donner un thème, une perspective, un point d'intérêt, etc. Quelle direction votre discours va-t-il prendre? Si vous sautez cette étape, vous perdrez des auditeurs. Ils se demanderont intérieurement : « Qu'est-ce que cette personne a à me dire? (Qu'est-ce que l'exposé va me rapporter?) ».

(suite)

3. Et… par exemple

L'exemple illustre et donne de la valeur à l'intention de communication. Rien de mieux que des exemples tirés de votre expérience personnelle pour accrocher un auditoire. Toutefois, des exemples tirés d'expériences vécues par des amis ou des membres de la famille ou tirés d'articles de journaux, de livres, d'émissions de télévision, de statistiques et de faits donnent aussi du poids à ce que vous dites.

4. En bref...

C'est la conclusion de votre discours. L'auditoire et vous avez besoin de cette étape pour clore la communication. L'objectif de cette quatrième étape est de laisser un message concret dont les gens se souviendront. Cette conclusion découle directement de l'intention de communication présentée à la deuxième étape.

La lecture à voix haute

(lecture expressive)

La lecture à voix haute est une habileté importante à développer. À maintes occasions dans la vie, on peut être appelé à faire des lectures à voix haute. Rien de pire que de perdre tous ses moyens en de telles circonstances. Le bafouillage, le ton monocorde, les hésitations et les erreurs doublent en proportion lorsqu'on fait la lecture à un auditoire. La lecture à voix haute ne s'improvise pas, mais l'exercice continuel peut permettre à un lecteur de faire une bonne lecture à voix haute d'un texte qu'il n'a pas lu préalablement; tout est dans la maîtrise de certaines stratégies et de certaines connaissances de base.

Pour la plupart des élèves, il est souvent frustrant de devoir s'exécuter à brûle-pourpoint en classe et de faire une lecture expressive efficace, sans s'y être préparé. La lecture à voix haute demande beaucoup d'exercice surtout lorsqu'on est novice en la matière. Il faut maîtriser le texte, en connaître le contenu, y dégager les sentiments et faire passer les émotions dans la voix et le débit. À moins d'avoir affaire à des lecteurs d'expérience, la maîtrise de l'art de la déclamation et de la narration n'est pas instantanée. Toutefois, lorsqu'un jeune est bien initié à cet art, il peut en savourer tout le plaisir et le faire savourer à son auditoire.

Vous trouverez dans les trois tableaux qui suivent de l'information sur :

- Les douze stratégies efficaces pour la lecture à voix haute;
- La planification et la gestion de la lecture d'un texte;
- L'importance d'une bonne articulation (+ exercices).

Les douze stratégies efficaces pour la lecture à voix haute

Stratégies	Moyens de bien appliquer ces stratégies
1. Préparer soigneusement le texte que vous avez à lire.	L'exemple illustre et donne de la valeur à l'intention de communication. Rien de mieux que des exemples tirés de votre expérience personnelle pour accrocher un auditoire. Toutefois, des exemples tirés d'expériences vécues par des amis ou des membres de la famille ou tirés d'articles de journaux, de livres, d'émissions de télévision, de statistiques et de faits donnent aussi du poids à ce que vous dites.

(suite)

Stratégies	Moyens de bien appliquer ces stratégies
2. Adopter une position confortable.	Il est suggéré de placer ses pieds en diagonale et légèrement écartés si la lecture se faisait en position debout. Pour faciliter la lecture, il est aussi recommandé de tenir son livre dans une main à environ 35 à 45 centimètres (15 à 18 pouces) de son épaule.
3. Lire plus lentement que vous ne parleriez normalement.	Ralentir le débit afin de permettre aux auditeurs de bien comprendre l'information et de la visualiser.
4. Lire assez fort pour être entendu par les personnes au fond de la salle.	S'il y a des bruits dans l'auditoire ou à l'extérieur de la salle, interrompre la lecture jusqu'à ce que les bruits cessent.
5. Regarder l'auditoire aussi souvent que possible.	Parcourir l'auditoire des yeux tout en poursuivant sa lecture. (Pour se libérer du texte, il est utile d'avoir mémorisé certaines fins de phrases). Il peut être bon aussi d'établir un contact visuel avec un individu en interrompant le balayage de l'auditoire pendant une seconde ou deux.
6. Faire une variété de gestes.	Si vous utilisez un lutrin, garder vos deux mains libres pour faire des gestes. Éviter de placer vos deux mains sur le lutrin ou de distraire l'auditoire avec des maniérismes ou des tics (ex. : secouer sa monnaie dans les poches). *Note : Il faut tenir compte du fait que certains contextes de lecture à voix haute ne commandent pas l'utilisation de gestes.*
7. Varier votre débit de parole.	Faire des pauses pour créer des effets dramatiques. Augmenter légèrement lorsque des personnages parlent. Ralentir le débit pour marquer la fin du texte (dernière phrase de la conclusion) ou de l'extrait choisi.
8. Respecter la ponctuation.	Bien signaler les virgules et les fins de phrases en faisant les pauses appropriées.
9. Utiliser différents tons.	Modifier la voix pour exprimer la colère, l'humour, la tristesse, la joie, etc. ou pour différencier divers personnages qui prennent la parole dans le texte.

(suite)

La lecture à voix haute

(lecture expressive)

Stratégies	Moyens de bien appliquer ces stratégies
10. Bouger de temps en temps tout en évitant le balancement.	
11. Répéter certains mots que vous voulez accentuer.	Cette stratégie peut être utilisée principalement pour des textes narratifs : contes, fables, légendes, récits ou extraits de roman. Il faut y recourir occasionnellement seulement. Ne pas utiliser cette stratégie lors de la lecture de poèmes.
12. Garder votre calme si vous perdez le fil de votre lecture.	Si vous avez perdu le fil de votre lecture, faire une pause, parcourir le texte pour trouver où vous en étiez et continuer.

La planification et la gestion de la lecture d'un texte

Planification

1. Lire de cinq à dix fois le texte en question à voix haute ou jusqu'à ce que ce qu'on puisse bien visualiser la scène, l'événement, les personnages, les lieux et les objets qui sont décrits ou tout simplement cités. *Il est important de bien connaître le texte afin de pouvoir regarder l'auditoire de temps en temps.*
2. Dégager les sentiments ou les émotions que les images et les mots suggèrent afin de les laisser transparaître lors de la lecture à voix haute (noter ces sentiments, émotions dans la marge).
3. Indiquer, dans le texte, les pauses, les changements de tons ou de voix à faire ou les mémoriser par l'exercice.
4. IMMÉDIATEMENT AVANT DE COMMENCER LA LECTURE, prendre trois grandes respirations et chaque fois, expulser lentement l'air de ses poumons.

Gestion

5. Prendre le temps de bien lire le titre du texte ou de l'extrait en question.

6. Adopter un volume de la voix de manière à être entendu par les personnes au fond de la salle.

7. Lire plus lentement que le débit utilisé dans la conversation de tous les jours.

8. Prononcer clairement les mots en articulant plus distinctement que d'habitude.

9. Regarder l'auditoire aussi souvent que possible.

10. Si le contexte ne permet pas l'utilisation de gestes, faire passer votre expression par le visage et les yeux, sans toutefois abuser d'une mimique distrayante.

11. Varier le débit selon les sentiments qui se dégagent du texte. (Par exemple, pour marquer la colère, accélérer légèrement. Pour exprimer la peur, l'amour ou la tendresse, ralentir le débit. Lire avec cœur et conviction.)

12. Utiliser différents tons de voix. (Par exemple, pour marquer la colère, parler plus fort et avec un ton plus grave. Pour exprimer la peur, la tendresse ou l'amour, parler plus bas, plus doucement. Cependant, il faut faire bien attention de ne pas trop baisser le ton à la fin des phrases. Sinon l'auditoire perdra certains de vos propos.)

13. Utiliser des voix différentes pour marquer le changement de personnage, s'il y a des dialogues.

14. Garder son calme si on se perd dans sa lecture. Faire une pause et parcourir le texte pour retrouver l'endroit où on avait interrompu sa lecture et continuer.

15. Avant de conclure, faire une mini-pause et lire la dernière phrase plus lentement que le débit utilisé au cours de la lecture. Cela crée un effet dramatique et signale à l'auditoire que le texte est terminé.

(suite)

La lecture à voix haute
(lecture expressive)

L'importance d'une bonne articulation

1. Pour être bien compris lorsque vous lisez devant un auditoire, prononcer chaque syllabe de manière à être clairement entendu.
2. Marquer, exagérer même, la prononciation de chaque consonne. Les sons qui se perdent facilement sont les consonnes : *t*, *d*, *b* et *p*. Pour ce faire, bouger énergiquement les lèvres et les mâchoires.
3. Ne pas serrer les dents lors de la lecture et ne pas contracter les côtés de la bouche.

Notes

I. L'exagération de la prononciation des consonnes peut donner l'impression, au lecteur lui-même, que cela paraît affecté. L'auditoire, toutefois, appréciera chez le lecteur la clarté d'expression.

II. En améliorant son articulation, on a besoin de moins d'effort. On économise aussi de l'air en exigeant moins sur le plan de la respiration, et en conservant ainsi son énergie. Par le fait même, on est capable de parler plus longtemps et plus facilement.

Exercices

- Lire en face d'un miroir ou s'enregistrer. Noter les points à améliorer dans son articulation et apporter les correctifs nécessaires.
- Lire en bougeant énergiquement la langue, les lèvres et les mâchoires, en s'assurant de bien prononcer chaque son clairement.
- Parler pendant deux minutes en exagérant les mouvements de ses mâchoires et de son visage afin d'assouplir les muscles qui sont activés lors de la lecture expressive.
- Faire toutes sortes de mouvements faciaux avant une lecture à voix haute. Cela aide à détendre les muscles du visage.

Exercices de virelangue

Améliorer votre articulation en répétant les virelangues suivants trois fois de suite et rapidement.

1er exercice

1. Un chasseur sachant chasser sait chasser sans son chien.
2. Trois truites cuites, trois truites crues.
3. Dinon dîna, dit-on, du dos d'un dodu dindon.
4. Fraises fraîches et fraîches fraises.
5. Papier bleu, papier blanc.
6. Le chat du pacha Sacha s'assied sans soucis.
7. Je veux et j'exige, j'exige et je veux.
8. Si six saucissons coûtent six sous, six cent six saucissons coûtent six cent six sous.

(Tiré de *Français 33, Module A, Dossier*, p. 28, Alberta Education, 1995)

2e exercice

1. J'excuse cet exquis exploit et tu excuses cet exploit exquis.
2. Seize jacinthes sèchent dans seize sachets sales.
3. Agl[illegible] glissait gracieusement sur la glace glauque du Groënland.
4. Dis donc, dindon dodu, ton thé t'a-t-il ôté ta toux?
5. Papa boit dans les pins, papa peint dans les bois; dans les bois, papa boit et peint.
6. Ton gai petit poupon, papa tant adoré, n'a-t-il pas tâtonné tous tes bons gâteaux?
7. Tu lis. Lis-tu? Tu ris. Ris-tu? Tu fis. Fis-tu? Tu vis. Vis-tu? Tu mis. Mis-tu? Tu gis. Gis-tu? Tu scies. Scies-tu?
8. Pour l'entretien de votre bonne diction, faites-moi l'amitié d'articuler volontiers ce galimatias quotidien.
9. Un pêcheur prépare pitance, popote, pipe et parapluie, prend panier point percé pour pas perdre petits poissons, place dans petit pot parfaite purée, puis part à pied pêcher pendant période permise par la police.

3e exercice

Défilez rapidement les paronymes suivants.*

1. Musc – muse – ruse – rustre – rude – ruche – frustre – juste – buste – plus – brute – brûle – brume – buffle – bûche – bulle – brusque – j'use – jusque – cruche – cure – culte – cube.

2. Sieste – geste – gèle – gemme – j'erre – ferre – frère – fresque – ferme – frêle – elle – nette – penne – benne – berne – herbe – herse – bêche – tchèque – chèque – zeste – peste – presque – preste – perce – prêtre – perle.

3. Biche – bridge – brigue – gigue – guigne – guide – griffe – grippe – grime – grise – crise – crispe – éclipse – éclisse – ellipse – lisse – liste – litre – lettre – latte – matte – halte – talc – claque – calque – algue – alpes – palpe – clame – calme – gramme.

* Les paronymes sont des mots presque homonymes qui peuvent être confondus.

Exemple de présentation orale

(exposé descriptif sur l'arachide)

Cet exemple d'exposé met beaucoup l'accent sur les supports visuels et sur les effets dramatiques. Le contenu est souvent présenté dans des phrases complètes pour les besoins de la cause. La verbalisation des propos pourraient se faire à l'aide d'autres mots ou d'autres formulations, car les présentateurs* font leur présentation à partir d'un plan.

* *L'exposé descriptif ci-dessus est présenté par trois élèves, nommés pour l'occasion* : Pinon, Pinette et Pinaud.

EXPOSÉ DESCRIPTIF

Sujet choisi : L'arachide

Contenu (structure)

Mise en garde : *Si vous décidez de présenter cet exposé en salle de classe, assurez-vous que la présence d'arachides ne représente aucun danger pour les élèves de votre classe qui sont allergiques aux arachides.*

INTRODUCTION

- Pinon présente le sujet : ***L'arachide***.
- Pinette montre une ou des illustrations d'arachides.
- Pinaud montre une arachide (ou fait circuler des arachides dans la classe).
- Pinette définit le mot ***arachide***. L'arachide est un fruit, graine comestible de la plante du même nom. ***Arachide*** est recommandé pour remplacer l'anglicisme peanut, souvent présent dans les expressions *être rien que sur une peanut, partir sur une peanut, Faire ça, c'est une peanut!*... (Pinaud ajoute, en regardant Pinette : *Ou encore, ma belle petite Peanut!*).

Pinette dit : On retrouve des arachides salées, non salées, au BBQ..., rôties à sec ou à l'huile et on en retrouve... (Pinon ajoute) ...souvent dans des avions! Pinaud poursuit : Il y a des arachides en écales ou en écailles. (Pinette précise) Les deux expressions sont bonnes!

Pinaud ajoute : ***Anecdote*** : *Selon un pédiatre, l'accident le plus fréquent et le plus dangereux chez les bébés est maintenant l'aspiration de petits corps étrangers : épingles à couche, pièces de monnaie, débris de jouets, bijoux, bonbons durs ET... ARACHIDES EN ÉCAILLES!* (Pinon et Pinette s'exclament : Ah! ouais!)

(suite)

DÉVELOPPEMENT

- Pinon écrit les mots : ***production*** et ***croissance*** au tableau.
- Pinaud montre une carte mondiale, pendant que Pinette dit : On retrouve, par ordre d'importance, les principales arachidières (Pinon et Pinaud répètent et/ou écrivent ou encore, montrent une affiche avec le mot ARACHIDIÈRE). Pinette poursuit : Donc les principales arachidières se retrouvent en : ASIE, INDE, CHINE, AMÉRIQUE DU NORD (Pinon ajoute : *dont le Canada!*) et en AMÉRIQUE CENTRALE, aux ÉTATS-UNIS, AMÉRIQUE DU SUD, AFRIQUE SUBSAHARIENNE, NIGERIA et SÉNÉGAL.
- Pinon mime la **croissance de l'arachide** pendant que Pinette en décrit les étapes.
- Pinaud écrit l'expression « sources nutritives » au tableau.

[Pinon (P1), Pinette (P2) et Pinaud (P3) donnent, l'un après l'autre le nom des diverses vitamines ou éléments que l'on retrouve dans l'arachide.] L'arachide est riche en protéines (P1), en matières grasses (P2), en calories (P3) et en fibres (P1)!

Crue, c'est une excellente source de thiamine, de niacine (P2), de magnésium (P3), de potassium (P1), ainsi qu'une bonne source d'acide pantothénique (P2), de cuivre (P3), de zinc (P1), de phosphore (P2)… et un peu de fer! (P3)

Rôtie à sec, c'est une excellente source de magnésium (P1), de niacine (P2) et de potassium (P3) et aussi une bonne source (P1) …OK, on arrête ici, personne de l'auditoire ne va retenir tous ces noms-là. Pas vrai? (P2) Mais, il ne faut pas oublier que l'arachide contient de la vitamine B_6 (P3).
(Les trois membres répètent trois fois, l'un après l'autre. Vitamine B_6, B_6, B_6, …)
Pinette demande au public de répondre à la question. *Alors quelle vitamine retrouve-t-on dans l'arachide rôtie?*

- Pinaud écrit les mots ***produits*** et ***plats*** au tableau.
- Pinon nomme, avec un débit rapide, plusieurs produits dérivés de l'arachide ou des plats fabriqués avec des arachides. (Pinette et Pinaud réagissent à chacun des produits en utilisant l'interjection *Eurk!* ou *Humm!* ou autres, selon leur amour ou leur dégoût envers le produit (à saveur humoristique seulement).[*beurre d'arachide* (humm!!!), *huile d'arachide* (Eurk!), *tablette de chocolat Reeves* (humm!!!) (montrer un emballage), farine d'arachide (Eurk!), biscuits aux arachides (humm!!!), sauce Satay (visage interrogateur de Pinette et Pinaud)... C'est une sauce indonésienne aux arachides (Ah!). On peut aussi faire des soupes aux arachides (Eurk!), des salades aux arachides (Eurk!), des plats mijotés aux arachides (Eurk!), des desserts aux arachides (humm!!!) et même des produits cosmétiques aux arachides (Pinette et Pinaud s'exclament : Ah! Ouais!]. Pinette

(suite)

Exemple de présentation orale

(exposé descriptif sur l'arachide)

poursuit : On en retrouve dans les céréales, les pains, les glaces, les boissons, et même dans certains médicaments.

- Pinette continue : Comme vous venez de le voir, on retrouve des arachides presque partout, d'où le danger pour les personnes ALLERGIQUES aux arachides. Pinon écrit le mot ***allergie*** au tableau.
- Pinaud ajoute : Une réaction allergique aux arachides sur dix est mortelle. (Pinette et Pinon s'exclament : *Ayoye!*). Il faut informer votre école si vous avez une allergie aux arachides.

CONCLUSION :

Pinon amorce la conclusion : Finalement, faire une présentation sur les ARACHIDES, ***c'est une pinotte!*** (Pinette ou Pinaud montre chaque expression sur un carton ou au rétroprojecteur). Pinaud définit l'expression : Ouais, c'est une chose simple, c'est facile! Pinette poursuit : Il fallait quand même se préparer et c'était parfois compliqué parce que toi (en désignant Pinon), tu ***es*** toujours ***sur une pinotte***. Pinaud définit l'expression : Ouais, tu es toujours pressé, tu passes toujours comme un coup de vent! Pinon dit : Mais on ne voudrait ***pas partir rien que sur une pinotte*** (Pinaud ajoute : partir à toute allure, très vite), sans vous dire que (les trois membres de l'équipe ensemble), CE FUT UN PLAISIR DE VOUS PARLER DE L'ARACHIDE! Merci!

Liste de phénomènes naturels

- Effet de serre
- Effet corona
- Inondation
- Avalanche
- Cyclone
- Tornade
- Tsunami
- Séisme (éruption volcanique)
- Éclipse
- Ouragan
- Aurore boréale
- Foudre
- Éclair
- Tonnerre
- Comète
- Étoile filante
- Feu de forêt
- Glissement de terrain
- Radioactivité
- Lumière ultraviolette
- Feu follet
- Botulisme aviaire
- Barre d'Étel
- Amincissement de la couche d'ozone
- Flottaison
- Autres (*à spécifier*)

PLAN – EXPOSÉ POUR DÉCRIRE UN PHÉNOMÈNE (Les tornades)

PHÉNOMÈNE : **Les tornades**

INTRODUCTION :

- **Tornade** : vient de deux mots espagnols *tornado* = orage, *tornar* = tourner
- **Définition** : tempête de petite dimension, de couleur grise ou noire/blanche (mer) (concentre beaucoup d'énergie en peu d'espace, accompagnée d'orage violent, précédée de pluie, souvent de grêle, suivie de fortes averses)
- **Types** : sur la terre, tornade – sur la mer, trombe d'eau ou trombe marine

DÉVELOPPEMENT :
[Causes (**C**) et effets (**E**)]

Formation d'une tornade (Déstabilisation excessive de l'air)

C – **Réchauffement par la base** grâce au rayonnement solaire et à la circulation d'air (provenance : golfe du Mexique) E – Au sol, présence d'air très chaud et très humide.	**C** – **Refroidissement par le sommet d'une tranche de l'atmosphère** assuré par une circulation d'air de l'ouest et du nord-ouest E – Création d'une situation explosive (air chaud et refroidissement) E – Développement de vents violents dans l'atmosphère pouvant générer des tornades E – Mouvement ascendant amorcé par un soulèvement forcé à l'avant d'un front froid.	**C** – **Formation d'une colonne nuageuse – Cône renversé** (trompe d'éléphant) **à la base d'un cumulo-nimbus** (nuage d'orage) Montrer le schéma E – Abaissement de la colonne nuageuse vers le sol E – Contact avec le sol (apparition d'un nuage de débris – buisson) Les débris, aspirés vers le haut, font apparaître un entonnoir. E – Formation d'une colonne continue (union de la colonne nuageuse et du buisson)

CONCLUSION :

- **Trajectoire** (en moyenne, 10 km de long et 100 m de large) un peu incurvée (ondule et tournoie comme une toupie) et détruit tout sur son passage.
- **Vents** allant de 380 à 760 km/h (*montrer schéma Échelle Fujita-Pearson*)
- **Dans le monde**, montrer schéma *Chemin des tornades*, É.-U. (Oklahoma, Nebraska, Kansas, Missouri); au Canada (surtout en Saskatchewan et dans le S.-O. de l'Ontario – 53 % des tornades canadiennes); en Alberta, Edmonton et Pine Lake.

Plan de travail

(exposé explicatif)

Projet d'exposé : **Exposé explicatif** Date de présentation : ____________

Temps disponible pour la préparation : ______________ Du ____ au ______________

N^bre de périodes accordées en classe : ________________

L'exposé explicatif* *vise à informer le public en abordant plusieurs aspects du sujet. L'exposé doit contenir des faits, des exemples, des observations, des statistiques, des graphiques ou autres qui permettent de bien faire comprendre le sujet. On doit fournir des données nouvelles et vérifiables au public cible.*

Membres de l'équipe	1.
	2.
N° de l'équipe : ___	3.
But personnel visé dans la réussite de cet exposé	1. Nom : But :
	2. Nom : But :
	3. Nom : But :

* *Voir le tableau complet des caractéristiques de l'exposé explicatif, Annexe 3, p. 112.*

(suite)

Plan de travail

(exposé explicatif)

Préparation de l'exposé

Tâches	Responsables/Décisions	Date
Choix du sujet **Choix des trois personnages** **Choix du lieu de rencontre** **Choix des aspects traités**		
Recherche de l'information		
Identification des grandes lignes du texte <u>ou</u> rédaction des dialogues	Première ébauche Révision Format final	
Pratique (*lieu, durée, matériel nécessaire, accessoires, etc.*)	Pratique 1 Pratique 2	
Réservation du matériel audiovisuel (pour enregistrement ou montage Microsoft PowerPoint)		

Tâches	Responsables/Décisions	Date
Recherche des accessoires nécessaires (s'il y a lieu)		
Enregistrement final (lieu, matériel nécessaire, supports visuels et accessoires)		
Autres détails		

Planification de l'exposé explicatif

AVANT

Sujet

Public cible

Forme et type de présentation
(Échange de trois personnes, durée de 5 minutes)

- ☐ Enregistrement audio — Type :
- ☐ Enregistrement vidéo — Type :
- ☐ Présentation PowerPoint — Type :
- ☐ Présentation à l'avant — Type :
- ☐ Autre (à préciser) — Type :

Personnages

Nom	Rôle	Aspects abordés et/ou opinions sur le sujet
1. Description sommaire :		
2. Description sommaire :		
3. Description sommaire :		

Conclusion sur le sujet

(suite)

Lieu de rencontre
(des trois personnages)

Recherche

Personnage 1

Personnage 2

Personnage 3

Supports visuels utilisés

Accessoires nécessaires

Fiche d'observation

(Travail en équipe)

Tâche à observer

Préparation d'un exposé

Nom de la personne observée

Rôle de la personne observée

Observations
(*Notez ce que vous voyez ou entendez*)

Ce qui CONTRIBUE au déroulement de la discussion et à la réalisation de la tâche est :

Ce qui NUIT au déroulement de la discussion et à la réalisation de la tâche est :

Commentaires généraux sur le travail en équipe

Stratégies efficaces à utiliser pour le travail en équipe

Fiche d'évaluation formative

EXPOSÉ EXPLICATIF (problème – solutions)

ASPECTS À CONSIDÉRER

CONTENU	Non	Oui	Commentaires
Le problème est bien défini.	☐	☐	
Le problème est réaliste.	☐	☐	
Deux solutions (minimum) sont proposées.	☐	☐	
Les solutions sont pertinentes ou réalistes.	☐	☐	
La durée de l'exposé est de ± 3 minutes.	☐	☐	
VOCABULAIRE ET SYNTAXE			
Les mots employés sont bien choisis.	☐	☐	
Les phrases sont bien structurées.	☐	☐	
ÉLÉMENTS PROSODIQUES ET GESTES			
L'articulation est claire.	☐	☐	
Le volume et le débit sont bien contrôlés.	☐	☐	
L'intonation est bonne.	☐	☐	
Les gestes sont efficaces.	☐	☐	
Le contact visuel avec l'auditoire est établi.	☐	☐	
SUPPORTS VISUELS			
Les supports visuels, s'il y a lieu, sont adéquats.	☐	☐	

Évaluation d'un exposé

(Travail en équipe)

APRÈS

Retour sur la tâche

Problèmes et réussites du travail en équipe

Problèmes et réussites de l'exposé

Améliorations possibles lors d'une prochaine tâche semblable

Autres commentaires

Plan

EXPOSÉ POUR EXPRIMER SES INTÉRÊTS ET SES OPINIONS

TITRE :

INTRODUCTION :

DÉVELOPPEMENT :

1^{re} raison :

Exemples à l'appui :

2^e raison :

Exemples à l'appui :

3^e raison :

Exemples à l'appui :

CONCLUSION :

Plan

EXPOSÉ POUR DÉCRIRE UN PHÉNOMÈNE

PHÉNOMÈNE :

INTRODUCTION :

DÉVELOPPEMENT :
[Causes (**C**) et effets (**E**)]

C ______	**C** ______	**C** ______
E ______	E ______	E ______
E ______	E ______	E ______
E ______	E ______	E ______

CONCLUSION :

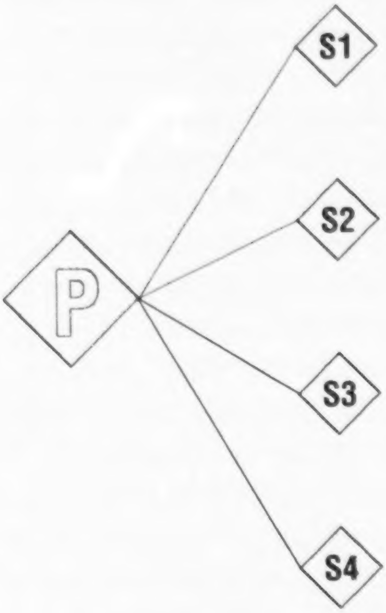
Plan

EXPOSÉ POUR PRÉSENTER UN PROBLÈME ET PROPOSER DES SOLUTIONS

PHÉNOMÈNE :

INTRODUCTION :

DÉVELOPPEMENT :
[Problème (**P**) et solutions (S)]



CONCLUSION :

Plan

EXPOSÉ POUR L'ANALYSE CRITIQUE D'UN FAIT, D'UN PHÉNOMÈNE OU D'UNE SITUATION

TITRE :

INTRODUCTION :

Sujet amené :
(Raison du choix du phénomène)

Sujet posé :
(Problématique)

Sujet divisé :
(Aspects traités)

DÉVELOPPEMENT :

1er aspect :

Qui, quoi, où, quand, comment, pourquoi?

Causes

Conséquences

2e aspect :

Qui, quoi, où, quand, comment, pourquoi?

Causes

Conséquences

3e aspect :

Qui, quoi, où, quand, comment, pourquoi?

Causes

Conséquences

CONCLUSION :

Synthèse :

Pistes de solutions ou opinion :

BEST COPY AVAILABLE

Plan

EXPOSÉ POUR DÉFENDRE SON POINT DE VUE

TITRE :

INTRODUCTION :

Sujet amené :
(Raison du choix du sujet)

Sujet posé :
(Point de vue, prise de position)

Sujet divisé :
(Arguments choisis)

DÉVELOPPEMENT :

1er argument :
Exemples à l'appui :

2e argument :
Exemples à l'appui :

3e argument :
Exemples à l'appui :

4e argument :
Exemples à l'appui :

CONCLUSION :

Synthèse :

Ouverture :

Plan
EXPOSÉ NARRATIF

SITUATION INITIALE
(situation de départ)

Où?

Quand?

Qui?

Élément déclencheur
(problème))

Développement
(grandes actions)

1re action

2e action

3e action

4e action

Point culminant (*résolution du problème*)

DÉNOUEMENT
(situation finale)

Plan général pour un exposé

SUJET TRAITÉ :

BUT DE L'EXPOSÉ :

INTRODUCTION :

DÉVELOPPEMENT :

1^er aspect

2^e aspect

3^e aspect

4^e aspect

CONCLUSION :

Fiche d'évaluation formative

(pour un exposé narratif)

ASPECTS À CONSIDÉRER

CONTENU	Oui	Non	Commentaires
La situation initiale est bien établie (*où, quand, qui*).	☐	☐	
L'élément déclencheur (le problème) est bien défini.	☐	☐	
Le développement des actions est efficace.	☐	☐	
La chronologie des actions est respectée.	☐	☐	
Le point culminant (ou la solution au problème) est précisé.	☐	☐	
Le dénouement (situation finale) est pertinent ou inattendu.	☐	☐	
Les personnages et/ou les réactions des personnages sont décrits avec précision.	☐	☐	
Les procédés narratifs utilisés sont utilisés avec efficacité (ex. : *retour en arrière, accélération, dialogues, etc.*).	☐	☐	
VOCABULAIRE ET SYNTAXE			
Les mots ou expressions employés sont bien choisis.	☐	☐	
Les structures de phrases sont variées.	☐	☐	
Les phrases sont bien structurées.	☐	☐	
ÉLÉMENTS PROSODIQUES ET GESTES			
L'articulation est claire.	☐	☐	
Le volume et le débit (incluant les pauses) sont bien contrôlés.	☐	☐	
L'intonation est bonne ou crée les effets souhaités.	☐	☐	
Les gestes sont appropriés.	☐	☐	
Le contact visuel avec l'auditoire est établi.	☐	☐	
SUPPORTS VISUELS			
Les supports visuels, s'il y a lieu, sont adéquats.	☐	☐	
La mise en scène, s'il y a lieu, est judicieuse.	☐	☐	

Fiche d'évaluation formative générale

(pour un exposé répondant à un besoin d'information)

CONTENU

- **Idées (principales)**
  - ____ pertinentes
  - ____ suffisantes
  - ____ vraisemblables
  - ____ nouvelles
- **Aspects ou exemples à l'appui**
  - ____ suffisants
  - ____ judicieux
  - ____ détaillés
- **Supports visuels**
  - ____ adéquats
  - ____ variés
  - ____ bien exploités

STRUCTURE (Organisation)

- **Introduction**
  - ____ capte l'attention
  - ____ éveille l'intérêt
  - ____ précise le sujet
  - ____ précise le but
  - ____ précise les grandes parties
- **Développement**
  - ____ fait preuve de cohérence
  - ____ montre de la progression
  - ____ inclut des transitions
  - ____ présente une structure simple
- **Conclusion**
  - ____ présente un sommaire
  - ____ offre une ouverture
  - ____ boucle le sujet

TRANSMISSION

- **Langage verbal**
  - ____ clair (*simple, précis*)
  - ____ vivant (*varié, direct, figuré*)
  - ____ approprié (*naturel, attentif/bon registre de langue, moyens efficaces – répétition, reformulation, etc.*)
- **Voix**
  - ____ audition (*volume, articulation, prononciation, débit*)
  - ____ variations (*volume, hauteur, ton*)
  - ____ pauses
  - ____ sons parasites (*hésitations [euh!], bruits, etc.*)
- **Langage non verbal (comportement physique)**
  - ____ naturel (*attitude, gestuelle, regard*)
  - ____ gestes (*appropriés, variés, expressifs*)
  - ____ maintien et déplacement contrôlés
  - ____ mouvements involontaires

RAPPORT AVEC L'AUDITOIRE

- **Considération du public cible**
  - ____ auditoire (*contact, animation, contrôle*)
  - ____ questions (*suscitées, reformulées*)
  - ____ réponses (*courtes, simples, pertinentes*)
- **Autres commentaires**

Le processus de présentation orale (interaction)

Le processus de présentation orale (interaction) comporte généralement **deux étapes** : ***pendant*** (gestion) et ***après*** (évaluation).

À proprement parler, il n'y a pas d'étape précise de préparation à une interaction (discussion). Dans le **programme d'études de français langue première**, on ne trouve pas de section consacrée à la planification d'une discussion. Toutefois, cela n'empêche pas l'enseignant de fournir des pistes ou d'allouer du temps aux élèves pour se préparer à une discussion. Si les élèves ont le temps de réfléchir au sujet quelques minutes ou quelques jours à l'avance, de faire des recherches sur le sujet ou de mettre sur papier quelques idées ou des mots clés (vocabulaire), leur participation à la discussion n'en sera que plus profitable et plus active.

D'ailleurs, le **programme d'études de français langue seconde – immersion** inclut une étape de planification de l'interaction, les élèves d'immersion ne possédant pas toujours le vocabulaire ou les structures de phrases nécessaires pour intervenir spontanément lors d'une discussion*. Il est donc primordial de fournir aux élèves les outils nécessaires, quant à la langue, pour qu'ils puissent se sentir à l'aise lors d'une discussion et intervenir le plus spontanément possible.

Avant (planification)

– Étape **recommandée** pour FL2** – immersion

– Étape **optionnelle** pour FL1***

L'élève détermine les stratégies pertinentes à utiliser et la démarche à suivre, c'est-à-dire :

- se remémore ses expériences comme interlocuteur lors d'une discussion et les stratégies utilisées;
- active ses connaissances antérieures sur le sujet à traiter;
- fait des recherches sur le sujet si nécessaire et si le temps le permet;
- recueille des informations pertinentes (articles, tableaux, documents de référence, etc.) qui pourraient lui être utiles pour appuyer ses propos;

* *Voir la deuxième note dans la section « Interaction », p. 84.*

** FL2 = français langue seconde

*** FL1 = français langue première

- analyse les caractéristiques des interlocuteurs;
- monte une liste de mots clés (champ lexical) à laquelle il pourra se référer lors de la discussion;
- met des idées sur papier;
- se fixe un ou plusieurs objectifs de discussion (exprimer ses idées, rallier les autres à son idée, garder son calme, ne pas monopoliser la conversation, faire de l'écoute active, ne pas se gêner de demander des clarifications, prendre le temps de reformuler ses idées, si nécessaire, etc.).

Juste avant de commencer la discussion

L'élève :

- prépare son matériel (documents de référence ou d'appui, s'il y a lieu);
- place sa liste de mots clés et sa feuille de notes (première ébauche) à portée de la main;
- se prémunit d'une feuille et d'un crayon pour prendre des notes.

Étant donné que l'interaction implique la participation d'au moins deux personnes, il est aussi primordial que les élèves :

- établissent les règles de fonctionnement du groupe;
- déterminent la fonction ou le rôle de chacun lors de la discussion (animateur, modérateur et porte-parole si quelqu'un doit rapporter l'essentiel de la discussion lors d'un échange d'idées en grand groupe ou autre).

(suite)

Le processus de présentation orale (interaction)

Pendant (gestion)

Chaque membre d'un groupe de discussion met en œuvre diverses stratégies pouvant le rendre efficace et respectueux des autres interlocuteurs lors de l'interaction. Il :

- formule ses idées en respectant le mieux possible les mécanismes de la langue à l'oral et les éléments prosodiques (prononciation, articulation, intonation);
- recourt judicieusement à ses notes et ses documents d'appui pour faire avancer la discussion ou appuyer ses propos;
- utilise les moyens nécessaires pour rendre ses propos accessibles (choix de mots, exemples, répétition, etc.);
- utilise les divers indices du paralangage de l'émetteur pour soutenir sa compréhension;
- prête attention aux interlocuteurs et les respectent lorsqu'ils prennent la parole;
- pose des questions pour obtenir des clarifications, reformule l'information ou demande une reformulation de l'information pour vérifier sa compréhension;
- respecte les règles et les rôles établis;
- adopte un comportement langagier et des attitudes qui appuient et encouragent ses partenaires ou ajuste son registre de langue en fonction des interlocuteurs et de la situation;
- pratique l'écoute active;
- intervient poliment en faisant, s'il y a lieu et si cela est possible, des liens avec les propos émis;
- modifie sa pensée, son point de vue (s'il y a lieu) en fonction des idées lancées par ses interlocuteurs.

En plus de participer à la discussion, *l'élève animateur* doit mettre en œuvre diverses stratégies pouvant assurer le bon déroulement de la discussion. Il :

- amorce la discussion;
- utilise divers moyens pour inclure les participants dans la discussion ou pour recentrer la discussion;

- propose des pistes pour faire avancer la discussion en cas d'impasse et de conflit;
- tient compte du temps écoulé ou restant, s'il y a lieu;
- clôture la discussion en faisant la synthèse et en remerciant les participants.

Après (évaluation)

Chaque membre du groupe de discussion vérifie l'efficacité des stratégies utilisées lors de son projet d'interaction et analyse ses acquis. Il :

- résume les idées apprises et le point de vue adopté après discussion;
- évalue son habileté à transmettre clairement un message (mécanismes de la langue, éléments prosodiques et gestes);
- évalue la qualité de ses interventions;
- analyse son habileté à faire de l'écoute active;
- évalue sa capacité à respecter des règles de fonctionnement de groupe et des rôles établis;
- évalue son attitude générale lors d'une discussion (respect des interlocuteurs, contrôle de soi, capacité d'adaptation, etc.);
- détermine les améliorations à apporter lors d'une prochaine discussion et comment il s'y prendra pour acquérir ses habiletés.

En plus, *l'élève animateur* :

- évalue sa capacité à assurer le bon déroulement d'une discussion.

Occasions d'intégrer l'oral en classe

(de façon informelle)

- Faire des remue-méninges pour faire ressortir du vocabulaire ou des idées sur un thème précis.
- Bâtir, par la négociation, des listes de règlements de classe, de critères pour la réalisation d'un projet (pour une grille d'évaluation, par exemple), etc.
- Écrire de courts textes collectifs (contes, résultats d'expérience, résolution de problèmes, faits divers, lettres d'opinion, etc.).
- Donner la responsabilité à un élève d'expliquer (verbalisation/modelage) à un autre élève, à un petit groupe ou à la classe, des notions ou des concepts qu'il maîtrise bien (de grammaire ou autres).
- Amener les élèves à découvrir des règles de grammaire par déduction (exploration/formulation d'hypothèses par le biais d'exemples et de contre-exemples) soit en grand groupe, soit en petites équipes.
- Faire parler les élèves de leurs connaissances antérieures sur les sujets ou propos abordés en classe, soit en grand groupe, soit en équipe de deux ou de trois, en leur soumettant des schémas à compléter.
- Amener les élèves à échanger des idées en équipe de deux (ou encore en petits groupes) sur leurs productions respectives.
- Faire préparer par un ou plusieurs élèves la présentation d'une vidéo, d'une chanson, d'une œuvre littéraire, d'un invité, etc.
- Faire résumer [mot par mot (en ajoutant un mot à la suite de l'interlocuteur précédent), par groupe de mots ou par grandes idées, etc.] par l'ensemble des élèves une histoire lue collectivement en commençant par *Il était une fois*… ou encore *C'est l'histoire de*…
- Faire parler les élèves des moyens mnémoniques (ou indices) qu'ils utilisent pour retenir ou classifier des notions ou des concepts.
- Faire un retour sur le contenu d'une leçon à la fin de la période ou faire résumer oralement par un élève ou des élèves le contenu du cours précédent (verbalisation).
- Faire un retour sur l'atteinte des objectifs fixés pour une leçon.

Onze catégories d'expressions d'usage

(présentes dans les programmes d'études de 1998)

À partir des résultats d'apprentissage **observables** et **mesurables** ci-dessous, tirés des programmes d'études de 1998 de FL1 et FL2, les **expressions d'usage** utilisées habituellement lors d'un échange à l'oral ont été divisées en **onze catégories**.

▶ Résultats d'apprentissage spécifiques **observables** liés à l'interaction

Pour gérer ses interventions, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :

- poser des questions pour obtenir des clarifications (2e);
- respecter ses interlocuteurs lorsqu'il prend la parole (3e);
- reformuler l'information pour vérifier sa compréhension (5e);
- appuyer et encourager ses interlocuteurs (5e);
- reprendre la parole à la suite d'une interruption (7e);
- utiliser divers moyens pour inclure les participants dans la conversation (8e);
- utiliser divers moyens pour recentrer la discussion (9e);
- proposer des pistes pour faire avancer la discussion en cas d'impasse ou de conflit (10e);
- ajuster son registre de langue en fonction de ses interlocuteurs et de la situation de communication (10e);
- questionner pour amener un interlocuteur à clarifier ou à approfondir son point de vue (11e);
- évaluer sa participation dans une discussion (6e);
- évaluer l'efficacité de ses interventions (10e).

▶ Résultats d'apprentissage spécifiques **mesurables** liés à l'usage de la langue lors d'une interaction

Pour gérer ses interventions, l'élève pourra :

- employer le « tu » ou le « vous » selon la situation (4e);
- utiliser les expressions d'usage pour reprendre la parole (7e);
- utiliser les expressions d'usage pour faire part de ses opinions (8e);

BEST COPY AVAILABLE

(suite)

Onze catégories d'expressions d'usage

(présentes dans les programmes d'études de 1998)

- utiliser les expressions d'usage pour inclure un participant dans la conversation (9e);
- utiliser les expressions d'usage pour intervenir tout en respectant les interlocuteurs (10e);
- utiliser les expressions d'usage pour négocier (11e);
- utiliser les expressions d'usage pour présenter ou remercier les participants ou un conférencier (12e).

ONZE CATÉGORIES D'EXPRESSIONS D'USAGE

1. Pour obtenir des clarifications, des précisions (2e année)
2. Pour prendre ou reprendre la parole (3e année)
3. Pour appuyer un interlocuteur (5e année)
4. Pour créer des liens entre les interventions (5e année)
5. Pour reprendre la parole (7e année)
6. Pour montrer son désaccord (8e année)
7. Pour rétablir les faits (ou recentrer la discussion) (9e année)
8. Pour ajouter quelque chose (10e année)
9. Pour arriver à l'essentiel (10e année)
10. Pour soulever des incohérences ou pour mettre en doute (10e année)
11. Pour négocier ou nuancer (11e année)

Fiche d'activité sur les expressions d'usage

Les expressions d'usage doivent :

1. être efficaces;
2. être formulées de manière à démontrer du respect envers l'interlocuteur;
3. être construites de manière à respecter les règles de la syntaxe française;
4. se rapprocher de la langue orale.

Formulez quelques expressions d'usage dans des phrases complètes pour chacune des onze catégories. **Choisissez une ou deux expressions qui vous conviennent le mieux dans chaque catégorie** afin de les utiliser lors de discussions.

1. **Pour obtenir des clarifications, des précisions** (2e année)

2. **Pour prendre la parole** (3e année)

3. **Pour appuyer un interlocuteur** (5e année)

4. **Pour créer des liens entre les interventions** (5e année)

5. **Pour reprendre la parole à la suite d'une intervention** (7e année)

6. **Pour montrer son désaccord** (8e année)

(suite)

Fiche d'activité sur les expressions d'usage

7. Pour rétablir les faits [ou recentrer la discussion] (9e année)

8. Pour ajouter quelque chose (10e année)

9. Pour en arriver au point (10e année)

10. Pour soulever des incohérences ou pour mettre en doute (10e année)

11. Pour négocier ou nuancer (11e année)

12. Toute autre expression d'usage utile pouvant favoriser le bon déroulement d'une discussion

Le rôle de l'animateur

En plus de participer à l'échange, l'animateur doit remplir les fonctions principales suivantes pendant la discussion en utilisant divers moyens dont les expressions d'usage telles :

FONCTIONS	EXPRESSIONS D'USAGE
Lancer la discussion	• Bonjour tout le monde. Je suis votre animateur. Notre sujet de discussion est... Nous allons procéder de telle ou telle façon... tout d'abord, la première question que je vous poserais... • Bonjour. En tant qu'animateur, j'ai préparé une liste de questions pour notre discussion. Le sujet à l'ordre du jour est... N'hésitez pas à intervenir... Nous avons 15 minutes. Je vous informerai du temps écoulé tout au cours de la discussion. Commençons tout d'abord par...
Faire avancer la discussion	• D'autres commentaires sur ce point? • D'autres choses à ajouter? • Paul, tu n'es pas encore intervenu, est-ce que tu voudrais ajouter quelque chose? • Y aurait-il autre chose d'important qu'on a oublié de mentionner, un autre aspect qu'on n'a pas touché? • Et si on passait au point suivant... • Ou toute question directement reliée au sujet et qui fait ressortir un autre angle ou soulève une controverse.
Stimuler/encourager les participants	• Sentez-vous bien à l'aise de donner votre opinion... • Merci Paul de ton intervention. Autre chose à ajouter? • Quelqu'un d'autre aimerait intervenir? • Très intéressant, Line. Quelqu'un veut ajouter quelque chose là-dessus? • Toi Linda, qu'est-ce que tu en penses?
Recentrer la discussion	• On s'éloigne du sujet... Est-ce qu'on pourrait s'en tenir au sujet de la discussion? • Je dois vous ramener à l'ordre. On doit revenir sur le sujet de notre discussion, sinon on n'aura pas le temps de... • C'est bien intéressant ce que tu dis Ginette, mais il faudrait revenir à nos moutons (s'en tenir au sujet)...

Note : *Les noms de personnes utilisés sont fictifs et ne servent qu'à rendre ces exemples plus réalistes et plus faciles à lire.*

(suite)

Le rôle de l'animateur

FONCTIONS	EXPRESSIONS D'USAGE
	• On a pris une tangente qui nous éloigne du sujet. J'aimerais qu'on revienne à notre question… • C'est une digression qui nous a amené loin de notre sujet… Nous n'avons plus beaucoup de temps, je vais vous répéter la question ou le point sur lequel il faut discuter ou prendre une décision…
Calmer quelqu'un qui s'emporte	• Est-ce qu'il serait possible de ne pas trop élever le ton? • Est-ce qu'on pourrait discuter calmement? • Je comprends, Jacques, que ce sujet te tient à cœur, mais il ne faudrait pas que tes propos aillent au-delà de ta pensée. • Pierre, pourrais-tu prendre quelques minutes pour retrouver ton calme, svp?
Intervenir lorsque quelqu'un monopolise la conversation	• Jean, il faudrait aussi laisser la parole aux autres… • On n'a pas (plus) beaucoup de temps, il faudrait que chacun ait le temps d'intervenir… • C'est bien intéressant Julie, mais ce serait bien si tout le monde pouvait s'exprimer… • Il faudrait essayer d'être le plus concis possible pour donner la chance à tout le monde de s'exprimer… • Comme cela a été décidé au départ, il faut limiter ces interventions à une ou deux minutes… Jacques, je te demanderais donc de compléter ton idée pour que quelqu'un d'autre puisse intervenir…
Souligner la fin prochaine de la discussion	• Il ne nous reste que quelques minutes avant de clore la discussion. • Encore deux interventions et on conclut la discussion. • On se donne encore 3-4 minutes pour cerner le sujet ou pour prendre une décision…

Clore la discussion

- C'était la dernière intervention. On n'a plus de temps…
- On doit s'arrêter ici…
- Voilà ce qui clôt notre discussion.
- C'est sur ces paroles que prend fin notre discussion…

Remercier les participants

- Merci beaucoup de votre participation.
- Je vous remercie tous pour votre participation à la discussion.
- J'aimerais remercier chacun(e) d'entre vous pour votre belle participation.
- Je crois qu'on a eu une discussion intéressante ou un échange d'idées productif. Merci d'avoir si bien collaboré.
- J'ai bien aimé travailler (discuter) avec vous. Merci d'avoir facilité mon travail d'animateur/animatrice.

Note : *Les noms de personnes utilisés sont fictifs et ne servent qu'à rendre ces exemples plus réalistes et plus faciles à lire.*

Résumés d'articles sur la production orale

Dans le numéro 118 de la revue *Québec français* (été 2000), il y a un dossier, intitulé : « La communication orale/Les interactions dans l'apprentissage », qui regroupe une série d'articles de divers auteurs. Les six articles qui ont été sélectionnés ci-dessous offrent des pistes pédagogiques particulièrement intéressantes pour favoriser l'enseignement/ apprentissage de la production orale en salle de classe à l'élémentaire et au secondaire. Le dossier met l'accent sur les interactions en salle de classe, mais aborde aussi la question de l'exposé. Il est à noter que les aspects particuliers à l'enseignement en milieu minoritaire ou en immersion n'y sont pas traités. Par contre, ces articles offrent aux enseignants plusieurs pistes pédagogiques qui s'appliquent de façon générale à bien des situations d'apprentissage/enseignement de la production orale.

Titre de l'article : « Pour un apprentissage réussi de l'oral en salle de classe » (p. 30-33)
Auteur : Réal Bergeron

Résumé : Dans cet article, Réal Bergeron souligne quelques problèmes liés à l'enseignement de l'oral. Quoiqu'il soit reconnu que la pratique de l'oral est importante, la façon de procéder en salle de classe reste parfois ambiguë. Cet auteur offre quelques pistes liées à l'apprentissage/ enseignement de l'oral en salle de classe : l'application d'un processus continu qui requiert une pratique régulière et un retour sur cette pratique; l'utilisation d'un matériel (avec enregistrement audio ou vidéo) pour permettre aux élèves d'analyser leurs productions orales; la mise en pratique de stratégies d'écoute, etc. Il souligne l'importance de travailler, entre autres, les genres formels tels que la discussion, l'exposé interactif et critique ou le débat.

Titre de l'article : « Valoriser la discussion pour raviver la communication orale » (p. 34-38)
Auteur : Mario Moisan

Résumé : Mario Moisan propose des pistes sur l'intégration de la discussion en salle de classe et souligne l'importance de la discussion dans l'élaboration de la pensée. Cette interaction permet aux élèves de se questionner, de se donner un point de vue, de l'approfondir, de l'éprouver, de le nuancer, de le reconsidérer, etc. L'auteur présente deux dominantes de la communication orale, c'est-à-dire l'exploration et la communication d'une idée. On retrouve dans l'article, des indicateurs d'apprentissage liés à ses dominantes qui rejoignent de près les stratégies présentées dans cette banque de stratégies de production orale (par exemple : comprendre les enjeux de la situation de

communication; intervenir aux moments opportuns; démontrer sa capacité à coopérer; employer des mots et des expressions appropriées; etc.). Moisan propose aussi une démarche qui permet aux élèves d'observer une discussion. On retrouve des exemples concrets d'énoncés d'élèves de la 1re à la 6e année, à la suite de leur observation d'une discussion.

Titre de l'article : « La conversation, la discussion, le débat… et les autres » (p. 39-41)
Auteur : Astrid Berrier

Résumé : Berrier présente une perspective et des pistes pédagogiques intéressantes concernant la conversation, la discussion, le débat et l'exposé. Elle suggère de faire un usage modéré de l'exposé formel (*exposé descriptif, explicatif, analytique*) qui sont, en grande partie, un monologue ou un texte appris par cœur et qui représentent une surcharge d'information ou offrent peu d'intérêt pour les auditeurs.

Titre de l'article : « L'enseignement de l'oral en salle de classe : une passion à découvrir » (p. 42-44)
Auteur : Lizanne Lafontaine

Résumé : Lizanne Lafontaine souligne l'importance de l'enseignement de l'oral en salle de classe par l'entremise d'activités qui permettent le développement de compétences langagières spécifiques à l'oral. Elle identifie certains problèmes rencontrés en salle de classe face à l'enseignement de la production orale, dont l'absence d'activités d'objectivation. La préparation d'activités progressives et les épreuves de synthèse et d'intégration des connaissances sont souvent mis de côté lorsqu'il s'agit de la production orale. Pour contrer ce fait, Lafontaine présente un modèle de séquence didactique en cinq étapes qui permet aux élèves : de réaliser une première activité d'interaction orale; d'objectiver cette activité (métacognition); de réaliser un projet pour un public cible particulier; de développer des compétences et de les intégrer dans un produit final. Elle souligne que les acquis en production orale peuvent être réinvestis tout au long de l'apprentissage, peu importe la matière enseignée.

BEST COPY AVAILABLE

(suite)

Résumés d'articles sur la production orale

Titre de l'article : « Une pratique de communication orale : la justification de ses dires » (p. 46-47)
Auteur : Suzanne-G. Chartrand

Résumé : Suzanne-G. Chartrand propose des idées intéressantes pour amener l'élève à développer son esprit critique et à fournir des arguments pertinents, et ce, dans un langage standard spontané. Elle présente la séquence en trois temps de la justification (structure), les moyens linguistiques propres à la justification (marqueurs de relation, organisateurs textuels) ainsi que les critères de réussite d'une justification orale. L'exemple fourni (justifier l'identification d'une fonction grammaticale) donne une bonne idée d'une justification orale réussie et peut inspirer l'enseignant dans son enseignement quotidien.

Titre de l'article : « Une argumentation de l'oral spontané » (p. 48-51)
Auteur : Guylaine Martel

Résumé : Guylaine Martel présente la structure argumentative (thèse, argumentation, conclusion), les composantes argumentatives (types d'arguments) ainsi que la place de l'argumentation dans la vie quotidienne. Elle part d'un exemple concret des propos tenus par un adolescent qui justifie pourquoi ses parents devraient augmenter son allocation personnelle hebdomadaire.

Suggestions de lecture, sources de référence et sites Internet

ALBERTA EDUCATION. **Français 33, Module A, Dossier**, p. 28, 1995.

CHASSÉ, Dominique et Richard PRÉGENT. **Préparer et donner un exposé**. Québec, Éditions de l'École Polytechnique de Montréal, 1990, 41 pages.

Ce petite guide offre des pistes sur la manière de faire un exposé en classe : étapes de préparation, grilles d'évaluation, conseils pratiques.

GIRARD, Francine. **Apprendre à communiquer en public**. 2e édition revue et corrigée. Belœil, Les éditions de la lignée, 1985, 277 pages.

Ce livre fournit diverses pistes pour bien planifier son exposé ainsi que des tableaux, des schémas, des grilles d'observation et d'évaluation et des exemples d'exposés répondant à des besoins d'information (exposés explicatif et argumentatif).

VERMETTE, Jacques et Richard CLOUTIER. **La parole en public. Savoir être et savoir faire**. Québec, Les presses de l'Université Laval, 1992, 208 pages.

Ce livre fournit principalement des pistes pour bien gérer son exposé (contrôle du trac, le verbal et le non verbal – la gestuelle, la mimique, etc.). On offre quelques tableaux permettant d'évaluer son niveau d'anxiété devant un public, une grille d'évaluation (formative ou sommative) ainsi que des exercices de gymnastique vocale.

RESSOURCES APPROUVÉES PAR ALBERTA LEARNING

Correspondances 1. Mouvement, p. 157-158. **Traces**, p. 139-142 et p. 155-158, **Lieux**, p. 121-125.

Modèles de rendement langagier. 7e année. Français langue seconde – immersion. Alberta Learning, 2000.

Modèles de rendement langagier. 9e année. Français langue seconde – immersion. Alberta Learning, 2000.

Mots de passe. Première secondaire. 1re partie. Projets de communication, p. 83-94 et p. 188-206 (Projets de communication orale).

Suggestions de lecture, sources de référence et sites Internet

Mots de passe. Première secondaire. 2e partie. Projets de communication, p. 90-96 et p. 240-249 (Projets de communication orale).

Mots de passe. Deuxième secondaire. 2e partie. Guide d'enseignement, p. 155-119 et p. 173-177 (Grilles d'évaluation formative et sommative de l'exposé ou de l'interaction).

Mots de passe. Deuxième secondaire. 2e partie. Guide d'enseignement, Orientations, planification et documents reproductibles, p. 167 et 168 (Présentation d'une chanson et évaluation d'une discussion).

Mots de passe. Deuxième secondaire. Version cahier. Corrigé, p. 293-299 (Section : savoir discuter, comment discuter efficacement) et p. 370-376 (les registres de langue).

Mots de passe. Deuxième secondaire. 1re partie. Projets de communication, p. 82-98 et p. 210-226 (Projets de communication orale).

Mots de passe. Deuxième secondaire. 2e partie. Projets de communication, p. 90-96 et p. 232-248 (Projets de communication orale).

Pour lire et pour écrire. Français première secondaire. Guide de l'enseignant, p. 81-84 et p. 95-98 (Pistes de travail et d'observation et fiches de préparation à une discussion).

Pour lire et pour écrire. Français première secondaire. Guide d'enseignement général, p. 61, 139, 153 et 197 (Grilles d'évaluation des discussions).

À noter que les sites Internet ci-dessous sont soumis **pour la consultation de l'enseignant uniquement**. CES SITES N'ONT PAS ÉTÉ ÉVALUÉS PAR LE COMITÉ « RECONNAÎTRE LES DIFFÉRENCES ET PROMOUVOIR LE RESPECT » d'Alberta Learning. Avant de suggérer ces sites, l'enseignant doit absolument s'assurer que le contenu des sites ou les liens suggérés ne pourraient, en aucun cas, heurter la sensibilité de ses élèves ou de la communauté.

- http://education.doamindlx.com/fralica/refer/therie/theocom/oral/expose.htm

Ce site propose des pistes pour réussir un échange à l'oral (comment se préparer, comment structurer son exposé, comment communiquer avec son auditoire, etc.).

- http://www.bostanzim.com/cercle.html

Ce site suggère quelques genres d'exposés relativement simples à faire réaliser par les élèves (parler pour décrire, parler pour faire enrichir le lexique, parler au présent, parler au passé, parler au futur).

U.S. Department of Education
Office of Educational Research and Improvement (OERI)
National Library of Education (NLE)
Educational Resources Information Center (ERIC)

NOTICE

Reproduction Basis

X This document is covered by a signed "Reproduction Release (Blanket)" form (on file within the ERIC system), encompassing all or classes of documents from its source organization and, therefore, does not require a "Specific Document" Release form.

This document is Federally-funded, or carries its own permission to reproduce, or is otherwise in the public domain and, therefore, may be reproduced by ERIC without a signed Reproduction Release form (either "Specific Document" or "Blanket").